



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجهيز والإبداع في التنمية البشرية

يناير 2003

العدد 28

المجلد التاسع

الأبحاث :

د. راشد القصبي

د. فهد خاف المريع

د. محمد بإيه العجمي

استثمار ونسويق البحث العلمي في الجامعة

أثر التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي

فعالية استخدام معمل اللغات في تدخبط القرآن الكريم

وتقويم الأداء الشفوي للتلاميذ

د. محمد السيد سعيد

د. سميرة أبو النصر

د. حنان أحمد رضوان

مدارس التربية الفكرية : المعوقات وسبل مواجهتها

د. محمد جودة الأنصاري

تعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية : دراسة مقارنة

موسوعة التربية والمستقبل

تكنولوجيا الروبوت :

الإمكانيات والإنشكاليات

د. ضياء الدين زاهر

إعلان الشارقة
دور الثقافة والتعليم
في
التنمية العربية

الأبواب الثابتة

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات -

من رواد التربية - قضية للمناقشة - تجارب تربوية -

موسوعة التربية والمستقبل - إصدارات جديدة

هيئة المستشارين

أ. أحمد سيد مصطفى

د. محسن توفيق

استاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة .
استاذ الهندسة ، ومبشر مصر في اليونسكو .

د. أحمد شوقي

د. محمد بن أحمد الرشيد

استاذ الوراثة ومسئول العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات .
استاذ الذرية ، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية .

الأستاذ السيد يسين

د. محمد سيف الدين فهمي

استاذ علم الاجتماع والأمن الأسبق لمنتدى الفكر العربى .
استاذ التربية ، وصيد كلية تربية الأزهر الأسبق .

د. جابر عبد الحميد جابر

د. محمود قمبر

استاذ علم النفس ، ونائب رئيس جامعة قطر .

د. مصرى حنورة

استاذ علم النفس ، وعميد آداب المنيا الأسبق .
استاذ أصول التربية ، جامعة قطر .

د. مصطفى حجازى

د. سعيد إسماعيل على

استاذ علم النفس ، بجامعات البحرين ولبنان .
استاذ أصول التربية ، جامعة عين شمس .

د. ممدوح الصدفى

د. سعيد المايص

استاذ التربية ، ونائب رئيس جامعة الأزهر .
استاذ التربية ورئيس مكتب التربية العربى لدول الخليج .

د. مهتى غنايم

د. طاهر عبد الرازق

استاذ ١١ صناديق التعليم ، ووكيل تربية المنصورة .
استاذ السياسات التربوية جامعة بافلو بالولايات المتحدة .

د. عبد الله الكندري

د. على نصار

صيد كلية التربية الأساسية - دولة الكويت .
استاذ التخطيط ، والمستشار للدولى فى الدراسات المستقبلية .

د. كمال شعير

د. عبد الله بن على الحصين

استاذ الطب ، ومدير مركز الدراسات المستقبلية - جامعة القاهرة .
استاذ التربية ، ووكيل الرئيس العام لكليات البنات السعودية .

د. ولو عبيد

د. عبد العزيز المنبل

استاذ أمنامج ، جامعة عين شمس .
استاذ تعليم الكبار ، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

د. ملك زعلوك

د. فريد النجار

رئيسة قسم التعليم - منظمة اليونيسيف .
استاذ إدارة الأعمال ، والمستشار الدولي فى بحوث العمليات

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

رئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مدير التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. احمد المهدي عبد الحليم د. حامد عمار
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر

هيئة التحرير

د. الهادي الشربيني الهادي د. حسن البيلاوي
د. رفيقه حمود د. زينب النجار
د. شاكرا رزق د. علي خليل مصطفى
د. محمد مصليحي الاتصاري د. مدحت النمر

سكرتير التحرير

أ. مصطفى عبد الصديق سلامة

سكرتارية فنية

أ. احمد الزق

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس : ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠/٥١٠٢٣٩١

مستقبل

التربية العربية

المجلد التاسع

المعد الثامن والعشرون

(يناير ٢٠٠٣)

تصدر عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

بالتعاون العلمي مع :

• مكتبة التربية العربية

لدول الخليج

• جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

١٤ ش دينو قراط

الأراريطة - الإسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠/٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
في التنمية البشرية

المحتويات	المجلد التاسع
♦ الافتتاحية	هيئة التحرير ٦-٤
♦ أبحاث ودراسات	
□ استثمار وتسويق البحث العلمي في الجامعة	
	٩ د. راشد القصبي
□ أثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات في دولة الكويت.	
	٤٥ د. فهد خلف اللميع
	د. حمد بلية العجمي
□ فعالية استخدام معمل اللغات في تحفيظ القرآن الكريم وتقييم الأداء الشفوي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي .	
	٧١ د. محمد السيد أحمد سعيد
□ تطوير مدارس التربية الفكرية في ضوء الخبرة العالمية : دراسة تحليلية ميدانية .	
	٩٩ د . سميحة محمد أبو النصر
	د. حنان أحمد رضوان
□ دراسة مقارنة لتعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ، وإمكانية الإفادة منها في مصر .	
	١٧٧ د . محمد جودة التهامي

مستقبل

التربية

العربية

يناير ٢٠٠٣

العدد ٢٨

♦ موسوعة التربية والمستقبل

□ تكنولوجيا الربوت : الإمكانيات والإشكاليات .

٢٤١ د. ضياء الدين زاهر

♦ حركة التربية

♦ المؤتمرات والندوات

□ ندوة دور الثقافة والتعليم في التنمية العربية ٢٤٧

□ إعلان الشارقة ٢٥١

□ مؤتمر إدارة الأزمة التعليمية في مصر . ٢٦١

الافتتاحية

يمثل هذا العدد أول أعداد العام التاسع لمجلة مستقبل التربية العربية ، والتي كانت باستمرار منبرا للفكر العلمى والمستتير فى مجالات التربية بمفهومها الواسع، الذى يربطها بمجمل حركة التنمية فى المنطقة العربية .

ويواكب صدور هذا العدد مناسبة هامة جليلة بالنسبة لنا فى المجلة وهى عقد ندوة دولية لخبراء الثقافة والتربية ، وذلك فى مدينة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ، وقد جاءت الدعوة إلى هذه الندوة من جانب كل من المركز العربى للتعليم والتنمية وهيئة تحرير مجلة مستقبل التربية العربية ، وسارعت بالمشاركة مع منظمة اليونسكو (مكتب اليونسكو الإقليمى فى بيروت والدوحة) وإدارة الثقافة والإعلام بإمارة الشارقة ، وقد شارك فى هذه الندوة بالإضافة إلى رئيس تحرير المجلة نخبة من كبار المفكرين العرب .

وخرجت هذه الندوة بوثيقة بالغة الأهمية أطلق عليها إعلان الشارقة الثقافى التربوى ، والذى ينسجم مع طبيعة التحولات والمستجدات العالمية والإقليمية ، التى تؤثر على كافة قطاعات المجتمع وتتعكس بالضرورة على المنظومة التربوية العربية .

ويتضمن هذا العدد مجموعة من الدراسات التى تغطى مجموعة من المجالات الحيوية فى مجال التربية ، حيث تتناول الدراسة الأولى تطوير البحث العلمى فى الجامعة لىواجه حقائق الحاضر والمستقبل ، ويقدمها الدكتور/ راشد القصبى حول

استثمار وتسويق البحث العلمى فى الجامعة ، وقد عرض لبعض الخبرات العالمية المعاصرة فى استثمار نتائج البحث العلمى ووضع تصورا لدور الجامعة فى هذا المجال ، وأهم التحديات التى تواجه التعليم الجامعى فى مصر .

بينما توضح الدراسة الثانية للباحثين الدكتور / فهد المميع ، والدكتور / أحمد العجمى أثر التعليم التعاونى فى تنمية القدرة على التفكير الإبداعى عند الطلبة الكويتيين بالمرحلة الثانوية ، وهى من الطرق التعليمية التى تساعد المعلمين على تنمية المهارات الأساسية لعملية التفكير ، حيث يعد التفكير الإبداعى من أهم مستويات التفكير التى يجب العمل على تعزيزها وتميئها لدى الطلاب ، بالإضافة لأثر ذلك على النمو النفسى للطلاب .

ونظراً لأهمية اللغة العربية ودورها الثقافى الهام والاستفادة من تطور التكنولوجيا الحديث جاءت الدراسة الثالثة للدكتور / محمد السيد أحمد سعيد عن فعالية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم ، وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى .

وتدور الدراسة الرابعة للدكتورة / سميحة أبو النصر ، والدكتورة / حنان رضوان ، حول تطوير مدارس التربية الفكرية فى ضوء الخبرة العالمية ، وهى دراسة تحليلية ميدانية ، تكشف عن المعوقات التى تواجه مدارس التربية الفكرية ، والتعرف على الاهتمامات التربوية للمعاقين عقليا على المستوى العالمى والمحلى ، وتعرض لمنظرة تاريخية عن إنشاء مدارس التربية الفكرية فى مصر ، وتقدم تصوراً مقترحاً لتطويرها .

وإستناداً لقضية الاهتمام بنوى الاحتياجات الخاصة جاءت الدراسة الخامسة والأخيرة للدكتور / محمد جودة التهامي ، لتوضح من منظور مقارن تعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية ، وإنجلترا ، حيث يعرض فيها لنشأة تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، وتطوره من منظور عالمى ، وكذا واقع تعليم الصم وضعاف السمع فى المرحلة الجامعية فى كل من الولايات المتحدة وإنجلترا . ويقدم مقترحات ونماذج وبدائل لتوسيع تعليم الصم وضعاف السمع فى مصر ليشمل المرحلة الجامعية .

ويقدم رئيس التحرير فى باب " موسعة التربية والمستقبل " موضوعاً حيويًا وهو " تكنولوجيا الروبوت : الامكانيات والاشكاليات " . ويعرض فيه لثورة الروبوت وإمكانياتها فى تحرير الإنسان من الرتابة ، والميكانيكية المفروضة عليه من متطلبات العمل اليدوى ، ويبين أن هذه الثورة لها القدرة على أن تمدنا بثروة فى المواد الخام ، وبطاقة نظيفة ، وبحرية شخصية فى الاستمتاع بالحياة ، ولكن أيضا ستظهر مشاكل مثل البطالة ، والمنافسة بين الإنسان والروبوت فى العمل .

ولعل هذه الدراسات المتعمقة بالإضافة إلى ما يتضمنه العدد من أبواب ثابتة ، تمثل إضافة جادة للرسالة التى تنغياها مجلة مستقبل التربية العربية .

هيئة التحرير

أبحاث ودراسات

4 استثمار وتسويق البحث العلمي في الجامعة .

د. راشد القصبي

4 أثر التطوع التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة

المستوى الثالث في لقوية المقررات بدولة الكويت .

د. فهد خلف اللميع

د . حمد بليّة العجمي

4 فعالية استخدام معمل اللغات في تحفيظ القرآن الكريم وتقويم الأداء

الشموي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي .

د. محمد السيد أحمد سعيد

4 تطوير مدارس التربية الفكرية في ضوء الخبرة العالمية " دراسة

تحليلية ميدانية " .

د. سميحة محمد أبو النصر

د. حنان أحمد رضوان

4 دراسة مقارنة لتعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية في كل من الولايات

المتحدة الأمريكية وإنجلترا وإمكانيّة الاستفادة منها في مصر .

د. محمد جودة التهامي



استثمار وتسويق البحث العلمى فى الجامعة

د. أشهد القصيبى^(١)

مقدمة :

يعد مستقبل التعليم الجامعى فى ظل المتغيرات المتسارعة التى نجتاح عالمنا المعاصر فى جميع مناحى الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية من المسائل التى تشغل بال المفكرين والعلماء والمسؤولين عن التعليم الجامعى.

وقد أخذ الاهتمام بالبحث العلمى وضعاً مميزاً فى نظم للتعليم الجامعى المعاصر، لأنه يهدف إلى الاستغلال الأمثل للإمكانات وتجسيد الآمال والأحلام للأمم، ويساعد على تجنب المشكلات والمخاطر والكوارث التى تهدد المجتمعات.

والتعليم الجامعى فى بداية القرن الحادى والعشرين وما يتميز به من ديناميكية وتسارع التغير وتراكم المعرفة وتزايد الابتكارات التكنولوجية يضع أمام الجامعات والبحث العلمى فيها مشكلات جديدة تتصل بكيفية تنظيم استخدام البحوث العلمية بالطريقة التى تكفل وفاءها بحاجات المجتمع بصورة أفضل، وضماناً لإقامة نظام جامعى يبنى المستقبل ويوجهه بدلاً من نظام ينتظر أخطار المستقبل لكى يلهث وراءها بعد حدوثها فى محاولة للتكيف معها. ^(١)

وتواجه الجامعة والبحث العلمى تحديات ترتبط بمدى القدرة على استثمار نتائج البحوث العلمية، وإيجاد الحلول لمشكلات المجتمع، بصورة تجعل للجامعة مركزاً للبحث والتطوير فى مجال المشروعات المختلفة القائمة ومركزاً للتطبيق والإنتاج، فالعلاقة بين البحث العلمى وأسلوب تلك المشروعات يجب ان تكون علاقة عضوية وتبادلية بين الطرفين ^(٢).

إن إحدى مهام الدور المنتظر من البحث العلمى داخل الجامعات المصرية تتمثل فى مدى إسهام البحث فى تحويل التكنولوجيا البسيطة إلى تكنولوجيا متقدمة، وتنمية التكنولوجيا البسيطة لاستثمارها، واستغلال وتنمية المزايا النسبية التى تتمتع بها مصر والمتمثلة فى القوى البشرية

بتطوير مهاراتها، وزيادة الطاقة الانتاجية والتصديرية وتحويل المواد الأولية إلى مواد مصنعة وتحويل الانتاج وتقليل كلفة المنتج.

وبنظرة دقيقة إلى مدى الاستفادة من البحث العلمى ونتائجه ومدى توجيهها إلى خدمة متطلبات التنمية فى مصر، نرى أنه لا زالت هناك حلقات مفقودة فى السلسلة يجب أن تربط بين جهود الباحثين وطلقاتهم العلمية وبرامج التنمية فى شتى المجالات، ويتبين ذلك من خلال اتجاهين هما :

الاتجاه الأول :

وجود الكثير من نتائج البحوث التى يمكن أن يستفاد منها فى عملية التنمية الشاملة والتى لا يعلم عنها المسؤولون فى معظم الوزارات والهيئات المعنية بالتنمية.

الاتجاه الثانى :

وجود الكثير من المشكلات والعقبات التى تواجه خطط التنمية وتنتج إلى الجهد العلمى على المستوى القومى والعالمى والتى يحجم المسؤولون عن طرحها على المجتمع العلمى لأسباب التالية:

- (أ) عدم المعرفة الكاملة بالخبرات العلمية وإمكاناتها.
- (ب) التقيد بالنظم واللوائح التى تحد من استجابة حركة العلماء داخل الجامعة للمساهمة فى وضع الحلول ونتائج أبحاثهم العلمية لخدمة خطط التنمية.
- (ج) لجوء معظم الجهات الحكومية وغير الحكومية فى قطاع الأعمال والتطاع الخاص إلى الخبرة الأجنبية لحل مشكلاتها أو لتخطيط ما تريد تنفيذه.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

إن تحديثات المستقبل تفرض حتمية تطوير دور الجامعة فى البحث العلمى واستثماره لمواجهة التفسيرات الاجتماعية والاقتصادية فهو كوظيفة من وظائف الجامعة فى حاجة إلى مراجعة شاملة لكل مقوماته بحيث يراعى تجديد أنماط المعرفة الأكثر استحقاقاً واستخداماً للمجتمع المصرى، وكيفية استثمار نتائج البحوث العلمية لتحقيق طموحات المجتمع فى التنمية الشاملة فى جميع المجالات.

ومن السبلات العديدة التى وجهت إلى البحث العلمى فى الجامعات المصرية (٢) :

- ١ - انفصال البحث العلمي عن العمل التطبيقي، وضعف تأثير البحث العلمي في حل المشكلات الملحة وإحداث تطور شامل تقتضيه جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة .
- ٢ - ضعف اهتمام البحث العلمي بالجامعات بمشكلات قطاع الزراعة والصناعة والتجارة نظراً لتركيز الجامعات على البحوث الأساسية، بالإضافة إلى اعتماد معظم الوزارات على المراكز البحثية الخاصة بها .
- ٣ - ومما يقلل من أهمية وفاعلية البحث العلمي في مصر خلو معظم الأبحاث العلمية من مشكلات الواقع .
- ٤ - نقص في التمويل لميزانية البحث العلمي، وقصور في الإشراف العلمي على البحوث العلمية، وقصور نظام إعداد الباحثين .
- ٥ - ضعف الطلب الاجتماعي على نتائج البحث العلمي، واقتصار الاهتمام بالبحث العلمي ونتائجه على المشتغلين بالبحث العلمي في الجامعات والمراكز البحثية .
- ٦ - تنسم معظم الأبحاث العلمية في الجامعات المصرية بالجزئية وغياب الصلة والربط بالواقع، وفردية الأداء وغياب روح الفريق في العمل البحثي .
- ٧ - غياب التخطيط داخل الجامعات ودخل الأقسام الأكاديمية للبحث العلمي، وغياب عرض مشكلات فعلية يمكن دراستها والبحث فيها لمواجهة خطط التنمية والتي تتطلب حلولاً صليمة .

ومن ثم يمكن بلورة مشكلة للدراسة في التساؤلات الآتية :

١ - ما خبرات بعض الدول في تطوير واستثمار وتسويق البحث العلمي الذي تنتجه المؤسسات البحثية المختلفة ؟

٢ - ما خبرات جامعات بعض الدول في تطوير واستثمار البحث العلمي؟

٣ - ما واقع دور الجامعة في مصر؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف التالية:

١ - إبراز بعض الخبرات العالمية المعاصرة في استثمار نتائج البحث العلمي.

- ٢ - وضع تصور لدور الجامعة فى تطوير واستثمار البحث العلمى
 ٣ - التعرف على واقع دور الجامعة والتحديات التى تواجه التعليم الجامعى فى مصر.
 أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة إلى محاولة طرح دور الجامعة فى البحث العلمى وتحليل هذا الدور وبيان مدى ملاءمته لخطط التنمية فى مصر، وإكفافية إسهام الجامعة فى التنمية الشاملة من خلال استثمار نتائج البحث العلمى داخل الجامعة وسرعة نقلها إلى مواقع الإنتاج والخدمات.

واستثماراً لدور الجامعة فى تطوير واستثمار البحث العلمى تبرز الدراسة التغيرات العالمية التى تفرض مطالب ومفاهيم جديدة للتنمية البشرية، وضرورة تسريع الاستفادة من نتائج البحث العلمى ونقلها من مراكز إنتاجها داخل الجامعة إلى خارجها حيث المؤسسات ومواقع الإنتاج ..

منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى الذى يقوم على تحليل الواقع، ويعتمد على التنوع فى الصيغ^(١) باستعراض خبرات بعض الدول المعاصرة فى مجال إنتاج وتسويق واستثمار البحث العلمى.

وترشدنا متابعة وظيفة الجامعة فى تطوير واستثمار البحث العلمى فى الماضى والحاضر إلى أوضاع احتمالية وتحويلية لهذا الدور تستدعى البحث والتظير فيها واكتشاف ما يعمل فى خلفيتها من ديناميات^(٢).

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على تسويق البحث العلمى فى التعليم الجامعى الحكومى ولم نتطرق إلى تسويق البحث العلمى فى التعليم الجامعى للخاص، أو التعليم العالى، أو المعاهد العليا الخاصة أو المراكز البحثية التابعة لوزارة البحث العلمى أو الوزارات الأخرى.

خطوات الدراسة :

تسير للدراسة فى الخطوات التالية:

أولاً : تسويق البحث العلمى - مفهومه - خطواته.

ثانياً : بعض الخبرات العالمية في استثمار وتسويق البحث العلمي.

ثالثاً : واقع دور الجامعة في استثمار وتسويق البحث العلمي.

رابعاً : تطوير ممارسات تسويق البحث العلمي.

أولاً: تسويق البحث العلمي :

بعد البحث العلمي الركيزة الأساسية في تحقيق متطلبات التنمية، وبعد الربط بين البحث العلمي في الجامعات ومشروعات التنمية ضرورة يجب تأصيلها وتوفير سبل النجاح لها، فالبحث العلمي مسئول عن الابتكار والاختراع وحل المشكلات والجامعة مطالبة بالمساعدة في نقل التكنولوجيا وتسويق نتائج البحث العلمي إلى كل قطاعات ومؤسسات الدولة.

(أ) مفهوم تسويق البحث العلمي:

يمكن فهم تسويق البحث العلمي على أنه للتنسيق والتكامل بين جميع الأنشطة بدائية من مرحلة إنتاج البحث العلمي ومرحلة الإعلان والترويج له ومرحلة توزيعه والمرحلة الأخيرة تحديد سعره.

ويرتبط مفهوم تسويق البحث العلمي بالمستفيدين منه.

ويقوم نشاط التسويق قبل إنتاج السلع والخدمات ويمتد إلى ما بعد استهلاكها.

وإنه يعتمد على عمليات تبادل ملموسة أو غير ملموسة بين المنتج والمستهلك وهذا التبادل قد يكون مادياً أو معنوياً ^(١) ، ويساعد في تطوير البحث العلمي ويسهم بالتالي في دفع عجلة التنمية.

ويعتبر تسويق الجامعة للبحث العلمي مرحلة الانطلاق لزيادة القدرة الإنتاجية وتطوير وسائل الإنتاج، فالتكنولوجيا المستخدمة هي المحور الذي تركز عليه التنمية ، وحسن اختيار التكنولوجيا المستخدمة فعلاً واستيعاباً ليس أمراً سهلاً وإنما تحيط به بعض القيود وهي المناسبة العالمية ومتطلبات الاحتكار من الدول الغنية والمتقدمة وهنا يبرز دور التسويق للبحث العلمي ونتاجه داخل قطاعات المجتمع المحلي والدولي تنشيطاً للبحث العلمي وتجديداً له .

فالتسويق تحليل وتخطيط وتنفيذ ومتابعة البرامج المحددة بكل دقة والموجهة إلى تبادل السلع مع سوق محدد بغرض تحقيق أهداف المؤسسة البحثية ^(٢) .

ولذا تظهر أهمية التسويق لنتائج البحوث العلمية، فتهدف المؤسسات العلمية والجامعات إلى أساليب متعددة لتسويق الأبحاث العلمية ونتاجها وتطبيقاتها للاستفادة الكاملة منها، ويمثل نجاح ذلك قدرة مطلوبة نحو تنمية شاملة للبحث العلمي. ويتضح تميز مؤسسات البحث العلمي في الدول المتقدمة وأسباب نموها وتفوق أدائها بمدى تميز كوالدها العلمية وتفرّد أعضائها في البحث العلمي وتحقيق نتائج ملموسة تحقق لهم شهرة ولجامعاتهم ومؤسساتهم العلمية مكانة مرموقة^(٨).

ويقوم المفهوم التسويقي للبحث العلمي على العناصر التالية:

- التركيز على المنتج العلمي والمستهلك والمجتمع ومدى حاجة المجتمع إليه.
- إن هدف المنتج العلمي الرئيسى إشباع حاجات المستهلك وحل المشكلات القائمة وتحقيق الاكتفاء المحلي والاستغناء عن المنتج العلمى الأجنبى.
- معنى المنتج العلمى إلى الجاذبية والفائدة العظيمة للمستهلك وتوفير المعلومات التى تساعد على الاستعمال السليم لزيادة المنافع التى يحصل عليها المستهلكون.

ولتسويق نتائج البحث العلمى يجب إخضاعها لعمليتى تحقيق وتقويم شاملتين ، وقد تحقق الاستفادة من نتائج البحث العلمى على المدى القريب ولكن غالبيتها يجب أن تحقق الاستفادة منها فى المدى المتوسط أو البعيد .

وتسويق نتائج البحث العلمى يحتاج أسلوباً خاصاً ومتميزاً عن أساليب التسويق المتداولة فى مجال تسويق السلع والخدمات الأخرى وتتضمن عملية التسويق مجموعة من الأنشطة التى تنبذل من مراكز البحث العلمى فى الجامعات والمعاهد والمراكز المتخصصة وأيضاً من العلماء والباحثين .

ثانياً : خطوات تسويق البحث العلمى :

لتسويق البحث العلمى خطوات تتمثل فى تحديد خطة للتسويق، وتحديد سعر المنتج، والترويج والإعلان للمنتج العلمى، وتوصيل نتائج البحث العلمى للمستفيدين وفيما يلى إيراد تلك الجوانب :

(أ) استراتيجية تسويق البحث العلمى ونتائجها:

الاستراتيجية هى خطة شاملة لتحقيق أهداف محددة فى فترة زمنية محددة تأخذ فى الاعتبار جميع الإمكانيات المتاحة والتى يمكن بها إنتاج البحث العلمى وتسويقه وهى بذلك تحدد الإطار العام للجهود قبل إنجاز العمل .

إن إستراتيجية تسويق البحث العلمي تشمل تحديد السوق المستهدف ووضع آلية تسويقية. تتضمن الإنتاج والتسعر والترويج والتوزيع مرتبطة به وعند وضع هذه الاستراتيجية ينبغي على مراكز البحث العلمي والجامعات مراعاة ما يلي^(٩) :

- تحديد طبيعة النشاط البحثي مع إبراز نتائج هذا النشاط لإمكانية اتخاذ القرار في توظيف تلك النتائج واستثمارها.
- تحديد الأسواق المستهدفة وحجمها وسماقتها ونوعيتها سواء كانت قطاعاً عاماً أو خاصاً، أو قطاعاً خدمياً أو تصنيعياً وتحديد أجزاء السوق المهمة التي يتطلب التركيز عليها.
- الترويج لنتائج البحث العلمي وتحديد مجموعات معينة من القطاعات والمسؤولين عنها بنشاط الترويج والتحرك لكسب أسواق جديدة.
- التقييم والتغذية الراجعة من خلال دراسات عن التسويق والتي تشمل جمع البيانات بشكل منظم، والمشكلات التي تواجه تسويق البحث العلمي وتحليلها واستنباط الحلول المقترحة لتكثيف عقيات استثمار نتائج البحث العلمي.
- تعديل الاستراتيجية وتطويرها في ضوء التقييم من أجل تصحيح الأخطاء ومعالجة حالات الضعف والخلل فيها.

(ب) التسعير :

يعتبر تسعير البحث العلمي من العناصر المهمة في آلية التسويق وهو يبنى باختصار ما يندفعه المستفيد إلى المنتج مقابل نتائج البحث أو معلومات أو أفكار ويمثل ذلك انعكاساً لقيمة الشيء في زمان ومكان معينين .

والتسعير من أصعب عمليات التسويق في المؤسسات البحثية لصعوبة تقدير قيمة نتائج البحث العلمي بسبب طبيعته ونوعه والجهد المبذول فيه، والخبرات العلمية والضمنان فعالية أكثر لتسويق البحث العلمي يجب العمل على ترويج المنتج العلمي من خلال التجارب والعقود التي تجريها الجامعات مع القطاعات المختلفة ، وتخضع هذه التجارب والعقود لتقويم جاد^(١٠).

وتتعدد طرق التسعير ويمكن اعتماد واحدة من الطرق الآتية في المؤسسات البحثية:

- التسعير الأعظم ويكون فيه الربح هو الأساس وقد يسمى تعظيم الأرباح ويبنى هذا النمط من التسعير على أساس الاحتكار .

- ☐ التسمير لغرض استرداد الكلفة الكاملة مع هامش ربح حيث تحدد فترة زمنية لاسترداد الكلفة الكلية والتي تشمل الآتي:
- ☐ التكاليف المباشرة من رواتب وأجور وأجهزة ومستلزمات ومعدات وغيرها.
- ☐ التكاليف غير المباشرة من نفقات إدارية وخدمات كهربية وهاتفية ..إلخ.
- ☐ التكاليف الإضافية من رسوم وضرائب وغيرها.
- ☐ التسمير لاسترداد جزء من الكلفة بافتراض أن البحث العلمي هو جزء من دور الجامعة والمراكز البحثية وهو ممول من الدولة.

وفي ضوء المناقشة العالمية تستطيع الجامعات والمراكز البحثية فرض أسعار تضمن التنظية الكاملة للتكاليف مع نسبة من الربح، وإن إتاحة نتائج البحث العلمي على المستوى الوطني يعطي تأثيراً كبيراً على المستوى العلمي والاقتصادي، ويحقق دور الجامعة في إنتاج المعرفة وتوظيفها وتسويقها.

(جـ) الترويج والإعلان:

الترويج هو طريقة لإعلام المستفيدين الحاليين والمحتملين لمزايا النتائج والخدمات المعروضة عليهم بهدف إقناعهم للبدء في طلبها وشراؤها أو حثهم على الاستمرار بذلك ، ويتم الترويج من خلال الاتصال الشخصي مع المستفيدين أفراداً وجماعات ، والإعلان ، والمعارض والمؤتمرات والندوات والعلاقات العامة ، وتشمل الجهود الإدارية المرسومة والمستمرة لإقامة وتدعيم التفاهم المتبادل بين المؤسسات البحثية والمستفيدين .

وتحقيق التفاهم المتبادل بين البحث العلمي ومؤسسات الإنتاج والمستفيدين لترويج نتائج البحث العلمي سيحقق واقعاً معاشاً في المجتمع يجعل تسويق نتائج البحث العلمي أمراً ميسوراً ومرغوباً وتنشط عملية الأخذ والعطاء بين طرفي الحوار، مما يسهل نقل نتائج البحث العلمي، ولذلك يجب أن تنشأ مراكز لتسويق البحث العلمي وتكون بعيدة عن الأشكال المؤسسية التقليدية، ويمكن أن تكون في هيئة مؤسسات غير حكومية أو تابعة لوحدات ذات طابع ، أو تكون قطاع خاص^(١١) .

(د) التوزيع :

توزيع نتائج البحث العلمي يعني إيصال الناتج من المؤسسة البحثية إلى المستفيد وهو الهدف النهائي للمؤسسة البحثية نظراً لأن الأساليب والأمس التي تستخدمها المؤسسات البحثية لإتاحة نتائجها للمستفيدين هي هياكل تنظيمية لسد الفجوة بين المنتج والمستفيد.

ويتم التوزيع المباشر دون تدخل وسيط ومن مميزاته سرعة توصيل نتائج البحث العلمي إلى المستفيد وانخفاض تكاليفه وسهولة تقييم نتائجه بهدف مراجعتها وتحديثها، وأما التوزيع غير المباشر فيتم من خلال وسطاء أو بنقل الملكية إلى شركات أو تجار ثم بيع نتائج البحث في السوق لتحقيق أغراض الربح، ويتميز هذا النوع من التوزيع بالتخصص في النشاط البحثي كما أنه يخفف العبء عن المؤسسة البحثية وسهولة حصولها على المردود المالي والتفرغ للنشاط البحثي^(١٧).

- واختيار طريقة التوزيع يعتمد على جملة من العوامل من أهمها:
- عوامل خاصة بالسوق (حجمه - مركزه - حجم طلباته).
- عوامل خاصة بنوعية البحث العلمي (البحث الاساسي - البحث التطبيقي) لأن الجامعة تضم جميع التخصصات والمعارف وهي تهدف إلى المعرفة في كليهما.
- عوامل خاصة بنتائج البحث من حيث (كلفته - طبيعته اللغوية - سرعة تقدمه أي سرعة انتقاء الاستفادة منه).
- عوامل خاصة بالمؤسسة البحثية (حجمها - إمكاناتها المادية والفنية - إمكاناتها التسويقية).
- عوامل خاصة بالوسطاء ومدى استجابتهم للعرض والطلب.
- عوامل خاصة بالبيئة المحيطة مثل خصائص المنافسين والظروف الاقتصادية.

دور القيادات البحثية في تسويق نتائج البحث العلمي:

إن من يرغب في تسويق نتائج بحثه فعليه أن يتحرك ويقنع الآخرين بقدراته وإمكاناته والأهم من ذلك فلانتهى الزبائن وبصورة علمية وعملية تنسم بالحوية والديمومة وإلا فإنه سينتظر طويلاً قبل أن يجد من يقتنع بفائدته وقدراته وإمكاناته وجنواه لهم^(١٨).

وبشروط فيمن يعملون في تسويق البحث العلمي أن يكونوا من المتخصصين أكاديمياً أو تطبيقياً من خلال مزاوله فعلية للمهنة وأن يكونوا على اتصال مستمر بكل التقنيات العالمية كل في قطاعه وأن يكون لديهم الرغبة في البحث العلمي^(١٩).

ويمكن للقيادات البحثية تنفيذ تسويق نتائج البحث العلمي من خلال:

- (أ) تشكيل مجموعة من المختصين لتكليفها بعملية تسويق البحث العلمي ونتائجه ووضع الحلول لكافة العقبات والصعوبات التي تواجه عملية التسويق.

(ب) إعداد الدراسات والبيانات حول تسويق نتائج البحث العلمي، وتقديم التصورات والمقترحات لعملية التسويق عموماً^(١٥).

(ج) دراسة الأنشطة التي تمارسها المؤسسات والشركات والمعوقات والمشكلات التي تعترض استمرارية أداء عملياتها الإنتاجية بالكفاءة المرغوبة، ومدى حاجتها إلى البحث التطبيقي الذي تنتجه الجامعة أو مركز البحث العلمي، والاشتراك مع تلك الجهات لوضع برامج البحوث التي تحتاجها بشكل دقيق يستجيب لطموحاتهم ويسهم في حل اختناقات العمل والإنتاج ويحسن منافعهم في السوق.

(د) اتخاذ الإجراءات التي توصل لنتائج البحث العلمي في فترة زمنية محددة من أجل إدخال الثقة في نفوس المستفيدين بقدرة المؤسسات البحثية وكفاءتها على التعامل مع مؤسسات الإنتاج^(١٦).

(هـ) تكوين كيان داخل الجامعة تكون مهمته قياس متطلبات المجتمع لإعادة صياغة خطط الدراسات العليا والخطط والمشروعات البحثية داخل الجامعة بما يحقق التوافق والتواصل بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج ومن مهامه أيضاً متابعة المنتج سواء كان بحثاً علمياً أو نشرأً فكرياً ولتحقق من مرور ذلك على المجتمع^(١٧).

(و) تطبيق نظم الاعتماد Accreditation على البحث العلمي وتقييم الأداء وضبط الجودة حسب المواصفات الدولية، على أن تتولى جهة خارجية عملية الاعتماد تركز على وضع الإطار العام لعملية التقييم وعناصره وضوابطه ومعايير.

ثانياً: خبرات بعض الدول في استثمار البحث العلمي وتسويقه :

يشير بزوغ دور البحث العلمي في استثمار نتائجه وتغيير دور الجامعة التقليدي مع بدايات القرن العشرين حين طالب رجال الأعمال الأمريكيون وأصحاب المصانع وأصحاب الأراضي الزراعية بتحسين نوعية التعليم الزراعي والهندسي وقدم بعضهم التمويل اللازم لإنشاء جامعات جديدة ودعم الجامعات القائمة ثانياً للتطورات اللحظية في الأنشطة الاقتصادية والاستفادة من الدراسات والبحوث العلمية وتطبيقها في الميدان.

فالجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية تتميز بالحرية الأكاديمية ولها ثقافات متميزة، وأن الظروف البيئية المتغيرة تمارس تأثيراً قوياً على الوظيفة البحثية للجامعات.

وقد اتبعت معظم الجامعات الأمريكية نموذج لامركزية المسؤولية الإدارية لأن دخل الجامعة عائد من الأقسام، كما أن هذا الدخل يتم إنفاقه من خلال تلك الأقسام، وتقوم الأقسام بتصميم وتنفيذ البرامج البحثية، وتكون الخطط البحثية للأقسام هي الأساس الأول لصنع القرار وتجمع تلك الخطط بين الامتياز والمساعدة مما يتطلب التقويم الداخلي والخارجي لجودة البحث العلمي والقيمة المستفادة منه.

ويبرز دور الجامعة في استثمار نتائج البحث العلمي في بعض الجامعات الأمريكية . ففي جامعة ويسكونسن جرين باي بالولايات المتحدة الأمريكية توجد برامج جديدة للبحث العلمي تسعى إلى خدمة البيئة المحلية وتقدم طرقاً وأساليب جديدة في معالجة المشكلات البيئية، كما تقدم برامج لدرجات علمية جديدة تماماً تتناسب وطبيعة التحولات المرتقبة في عالم الخد^(١٨).

وظهرت صيغة الجامعة الاستثمارية في الولايات المتحدة الأمريكية وخاصة للجامعات التي ترتبط بمراكز تنمية التكنولوجيا أو معاهد للتكنولوجيا المتحدة، ومنها جامعة ستانفورد التي تقع في منطقة وادي سيليكون في كاليفورنيا، وجامعة نيويورك، وجامعة أريزونا في توينسكي وجامعة تكساس في أوستن، وتقوم الجامعة الاستثمارية باستخدام التطبيقات والأبحاث التي يكون الدافع إليها وجود مشكلات معينة أو نقل نتائج البحوث العلمية من الجامعة إلى مؤسسات وقطاعات الإنتاج واشترك الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية في نقل نتائج البحوث العلمية واستثمارها يؤدي إلى تغييرات عديدة في الجامعة بما في ذلك الأشكال التنظيمية وجوانب التمويل واستحداث دور جديد للجامعة تتنقيه نفسها^(١٩).

ولدفع ونقل البحوث العلمية ونتائجها إلى السوق واستثمارها بسرعة فإن بعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية تقوم بتنفيذ عدد من البرامج للهلغة لتسويق للتكنولوجيا ونتائج البحوث العلمية للمستثمرين وأصحاب الاستثمارات، وتعدد برامج الجامعات الأمريكية لتشمل ما يلي^(٢٠) :

١ - إنشاء مراكز داخل الجامعات لا تستهدف الربح لتسهيل تسويق نتائج البحث العلمي والتكنولوجيا إلى الشركات والمصانع والمؤسسات والهيئات والوزارات والإدارات المختلفة.

٢ - إنشاء بيوت خبرة حول الأنشطة البحثية والتكنولوجيا الجديدة والمتاح لها براءات اختراع لتيسير استخدامها والحصول منها على نتائج تحقق الجدوى الاقتصادية منها، وتحفظ حقوق أصحابها.

٣ - قيام مراكز مساعدة فنية للمشروعات الصغيرة لتسهيل ضبط وجودة الإنتاج وفتح الأسواق ودراسة الجدوى الاقتصادية لضمان استمرار تلك المشروعات.

٤ - حضارة الجامعات للمشروعات والصناعات الجديدة بهدف معاونة المستثمرين في تطوير شركاتهم حيث يوجد الآن معظم تلك المشروعات في حرم الجامعات وتوفر تلك الحضارة للمشروعات عن شركات مستقرة وقابلة للنمو وترفع معدلات التنمية وتوفر فرص عمل جديدة.

ومن نماذج استثمار نتائج البحث العلمي فكرة الحاضن التكنولوجي (أوستن) والذي أقامته جامعة تكساس كمشروع تعاوني بين الجامعة والحكومة المحلية للدولة، وهو مصمم لتحقيق ما يلي^(٣١):

(أ) أن يكون عاملاً مساعداً للتنمية الاقتصادية وذلك بتحويله نتائج البحث العلمي إلى ثروة اقتصادية.

(ب) التعرف على الأبحاث العلمية وامتدادها إلى المجالات الرئيسية التي تحدد نجاح المشروعات الفنية.

(ج) تكوين بنية أساسية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتقوم نتائج الأبحاث العلمية القابلة للاستثمار ونموها تجارياً.

(د) نقل البحث العلمي ونتائجه إلى الأسواق خلال فترة زمنية قصيرة.

ويعتبر الحاضن التكنولوجي آلية للربط بين البحث العلمي الجامعي والتنمية الاقتصادية ويحقق مفهوم التآزر بين نتائج البحث العلمي وتطبيقاتها التكنولوجية.

وفي ماليزيا تركز جامعاتها جهودها على البحث العلمي المرتبط بالتنمية وتشهد ماليزيا نمو الجامعات المتخصصة في التكنولوجيا والعلوم وتعاظم الدور الذي تلعبه الجامعات في البحث الموجه نحو التنمية، وتوجه الجامعات في ماليزيا سياسة البحث العلمي حيث تصل نسبة الأبحاث العلمية المرتبطة بخطة التنمية نحو (٢٢%) في الخطة الخمسية لقطاع الصناعة (١٩٨٦ - ١٩٩١) بجانب محافظتها على وظائفها الأساسية في مجال التعليم والتدريب، وهي حريصة على تطوير البحث العلمي تبعاً للأولويات الوطنية، وتضاعفت الأبحاث التعاونية والمشاركة ومتعددة التخصصات، وظهر في داخل الجامعات الماليزية عدد من المكاتب الاستشارية التي تقود أعمالاً

حول مشكلات شديدة الاتساع والتنوع لا يتيسر القيام بها إلا في إطار استثمار نتائج البحث العلمي.

ويمثل النموذج المالي في التنمية المتكاملة والقائمة على العمل العلمي والتكنولوجي نموذجاً جيداً حيث تحول المجتمع من الاقتصار على استيراد للتكنولوجيا إلى توليدها بالقدرات الذاتية من خلال الاستفادة من البحث العلمي واستثمار نتائجه وتوجيهه إلى متطلبات التنمية^(٢٢).

وجامعات سنغافورة الوطنية تولى البحوث العلمية المرتبطة بالتنمية أهمية والتي تدخل في أولويات الحكومة ، وهي بحوث تقودها بعض أقسامها الأكاديمية وبعض المعاهد العلمية مثل معهد علم النظم الذي يتولى البحوث في مجال المعلوماتية، وتعتبر جامعة سنغافورة أكبر مركز علمي في الدولة وهي تعمل بالتعاون الوثيق مع مؤسسات الإنتاج المحلية في مجالات البحث^(٢٣).

وفي كوريا الجنوبية تشرف الشركات الصناعية الكبرى في القطاع الخاص على نسبة كبرى من أعمال البحث العلمي داخل الجامعات الكورية، وظهر المعهد الكوري للدراسات المتقدمة في العلوم والتكنولوجيا في عام ١٩٨٢م، والذي يلعب دوراً أساسياً في تكوين نخبة علمية وتطوير أنشطة البحث العلمي وتبلغ المساعدات المقدمة من الدولة للبحث العلمي ١٥%، بينما يساهم القطاع الخاص بنسبة ٨٥% من كلفة البحث العلمي داخل الجامعة، ويفضل هذا التمويل استطاعت للجامعات الكورية تجديد برامجها البحثية في ضوء الأولويات الوطنية، وهكذا تسهم الجامعات في استثمار البحث العلمي لتحقيق التنمية^(٢٤) ولتغطية المساهمات التي تقوم بها الدولة والشركات في البحث العلمي.

وفي كندا يخضع البحث العلمي داخل الجامعات لمزيد من الفحص والتفريق حيث يشير تقرير الجمعية الملكية بكندا إلى ضرورة وجود أكثر من مجلس قومي يتولى فحص البحوث العلمية وإمكانية تبني أساليب جديدة تحقق أفضل إدارة وتقويم لهذه البحوث، ومعظم الجامعات الكندية توجه الأنشطة البحثية من خلال وحدات مركزية تعمل على تقديم نتائج البحوث العلمية للقطاعات المختلفة داخل المجتمع، وأيضاً تساعد على قيام المشروعات البحثية المشتركة^(٢٥)، وبالتالي يتم تطوير البحث العلمي واستثمار نتائجه بطريقة مباشرة وسريعة تخدم المجتمع وأيضاً تخدم البحث العلمي.

وجامعة ليوبليانا Liubliana ببوغسلافيا السابقة توجد بها حركة تزاوج علمي بين التخصصات العلمية والأكاديمية، وتقوم الدراسة الجامعية فيها على التعليم متداخل التخصصات سعياً نحو خدمة البحث العلمي وتلبية لاحتياجات مجتمعها الحالية والمستقبلية^(٢٦).

ثالثاً: واقع دور الجامعة في البحث العلمي والصعوبات والتحديات التي تواجهه:

إن الدعوة لرسم صورة مستقبلية للجامعة في تطوير استثمار البحث العلمي تستدعي تحليل واقع الجامعة، حيث تدور أهداف الجامعة حول تأهيل القوى البشرية وإعداد كوادر الباحثين من العلماء والمفكرين والقلم بالبحث العلمي للنظري والتطبيقي وخدمة المجتمع، ويمكن تناول واقع دور الجامعة في البحث العلمي والصعوبات التي تواجهه على النحو التالي:

(أ) واقع دور الجامعة في البحث العلمي:

تعود بدايات التعليم العالي في مصر إلى الجامع الأزهر وحلقات دروس العلم فيه، ثم إنشاء محمد علي المدارس العليا، وبعد ذلك ظهرت أول جامعة مصرية في بداية القرن العشرين عام ١٩٠٨م وكانت أهلية في البداية ثم تحولت إلى جامعة حكومية عام ١٩٢٥م وكانت النواة الأولى لإنشاء الجامعات الأخرى في مصر، وقد اهتمت الجامعة المصرية منذ قيامها بالبحث العلمي.

وتمكنت مصر على مدار عقود متتالية من تكوين قاعدة علمية في مجالات شتى حيث يبلغ عدد العلماء ومساعدتهم أكثر من (٥٠) ألفاً من حملة الدكتوراه والمجستير، وتوضح الإحصاءات أن حوالي (٧٧%) من القاعدة العلمية في مصر توجد في الجامعات، (٨%) في المراكز البحثية التابعة لوزارة البحث العلمي، (١٥%) في المراكز البحثية بالوزارات المختلفة الأخرى مما يمثل خللاً في توزيع القوى العلمية الفاعلة على أسلوب البحث العلمي والتطور التكنولوجي التي تعتمد عليها القطاعات الإنتاجية والخدمية، ويقسم العاملون بأنشطة البحوث في مصر تبعاً للمؤهلات العلمية كما يلي: دكتوراه (٣١,٧%) ، ماجستير (١٨,٧%) ، بكالوريوس (٢٣,٩%) ، دبلومات فنية (٢٥,٧%) ، كما يتضمن التقسيم (٢٢,٨%) ، العلوم الطبية (٢٢,٨%) ، العلوم الهندسية والتكنولوجية (١٥,٧%) ، العلوم الزراعية (١٤,٧%) ، العلوم الاجتماعية (٢٤%) .

وشهد البحث العلمي في مصر خلال العقود الثلاثة الأخيرة تعلقاً ملحوظاً مع قطاعات الإنتاج والخدمات وحقق إنجازات ولكنها ما تزال محدودة القدر مما يؤكد أن النموذج المتبع للتنمية التكنولوجية لا يتناسب مع متطلبات التطور الحقيقي اللازم لتحديث مصر^(٢٧).

ويتحليل للعديد من الدراسات التي تناولت وظائف الجامعة وخاصة الوظيفة البحثية يتضح أن الجامعات المصرية تعاني من اختلال التوازن في وظائفها بحيث تركز معظمها على الجانب التدريسي مع قلة الاعتناء بوظيفتي البحث العلمي وخدمة المجتمع.

ففي حين تستعد معظم الدول للانطلاق نحو المستقبل نجد أن تقرير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة لعام ١٩٩٦م يعطى نسباً لعدد العلماء والباحثين (R&D) لكل ألف من السكان في بعض الدول العربية ويذكر (١) للكويت ، (٠,٦) لقطر وليبيا ، (٠,٥) لتونس ، (١) للأردن ، (٠,٨) لمصر ، ويقلبه (٤,٦) للبلدان الصناعية والمتقدمة ، (٣,٨) لإسرائيل ومن هنا يتضح واقع البحث العلمي في مصر من خلال عدم توافر العدد المناسب من الباحثين والعلماء (٢٨).

وتعاني أنشطة البحث العلمي في الجامعات المصرية من قلة المخصصات المالية أو عدم وجود ميزانية تكفي للبحث العلمي حيث تبلغ نسبة الإنفاق على البحث العلمي ٠,٣٦% (٢٩) من الناتج الإجمالي في عام ١٩٩٦م، وهي نسبة منخفضة جداً بالمقاييس إلى ما تخصصه الدول المتقدمة للإنفاق على البحث العلمي، حيث تخصص معظم الدول المتقدمة نسبة (٣%) من إجمالي الناتج القومي (٣٠)، ولهذا فإن مصر مطالبة بتخصيص التمويل المناسب سنوياً للإنفاق على البحث العلمي لتواكب الدول المتقدمة، حيث إن المؤشرات الدولية تعتبر الحد الأدنى للإنفاق على البحث العلمي (١,٨%) من الناتج القومي الإجمالي (٣١).

ولزمة تمويل التعليم الجامعي واضحة وجلية ولكنها تظهر بوضوح أكثر عند تفحص الميزانيات السنوية للجامعات المصرية، فجد معظم المخصصات المالية للنفقات الجارية (المرتبات - الأجور) تبلغ حوالي ٨٠% - ٩٠% من الميزانية الإجمالية للجامعة، بينما يخصص للنفقات الاستثمارية (مبان وصيانة وبحث علمي) حوالي (١٠% - ٢٠%) (٣٢)، وهذا التخلل في التوازن بين الإنفاق الرأسمالي والجاري يعكس بوضوح عجز الجامعات عن تمويل البحث العلمي بمستوى من الجودة المقبولة لتلك البحوث.

ويعتبر مستوى النشاط البحثي في مصر فقيراً مقارنة بالدول الأخرى وبمقارنة الناتج العلمي لكل مليون مواطن نجد أنه سجل في مصر (٤٠) بحثاً منشوراً بينما في المملكة العربية السعودية سجل (٨٠) بحثاً منشوراً وسجل في الولايات المتحدة الأمريكية (١٠٢٠) بحثاً منشوراً، وسجل في فرنسا (٤٥٠) بحثاً منشوراً، وسجل في إسرائيل (١٠٠٠) بحث منشوراً (٣٣).

كما يظهر غياب سياسات بحثية تركز على الجانب التطبيقى للربط بين البحث العلمى ومؤسسات الصناعة والإنتاج . وتظهر الفجوة واضحة بين دور للجامعة البحثى ومؤسسات المجتمع وتمثل أبعاد هذه الفجوة فيما يلى^(٣٤) :

١ - غياب سياسة واضحة للدراسات العليا والبحوث داخل الجامعة الواحدة وضعف التنسيق بين الكليات والأقسام المتناظرة والمدارس العلمية القائمة على مستوى للجامعات مما يؤدى الى ضعف وعدم فاعلية الجهد البحثى.

٢ - شيوع الفردية فى إجراء البحوث مع النقص فى تكوين الفرق البحثية المتكاملة والمتعاونة.

٣ - قلة العناية والاهتمام بمجالات التخصص الحديثة فى الدراسات العليا والبحوث.

٤ - غلبة الطابع الأكاديمى والنظرى على رسائل الماجستير والدكتوراه وللكتير من الأبحاث العلمية، مما يضعف علاقة البحث العلمى بمؤسسات الإنتاج.

٥ - نتائج البحوث العلمية يندر أن تصل إلى أبعد من القسم أو المعمل الذى أجريت فيه، ونشر الأبحاث العلمية يتم بجهود شخصية أو جهود مؤسسات أو جامعات تمول وتسهل عملية النشر.

٦ - فشل البحوث العلمية فى التطبيق العملى فى مجالات التنمية وبالتالى تبدى الدولة ترددها فى توفير تمويل وهيكلا عمالة تساعد فى تسهيل إجراء البحث العلمى.

٧ - عدم وضع أولويات للمشروعات البحثية داخل الجامعات وتوجيهها نحو التطبيق فى خطط التنمية.

(ب) التحديات التى تواجه البحث العلمى:

مع بدايات القرن الحادى والعشرين تبنت الدول المتقدمة استراتيجيات فى وظائف الجامعة، تمثلت فى تحقيق الترابط والتكامل بين وظائفها من ناحية، والترابط والتكامل وجوانب التنمية الشاملة من ناحية أخرى. ودور البحث العلمى واضح فى المساهمة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وفى مصر يواجه دور الجامعة فى تنمية وتطوير واستثمار البحث العلمى العديد من التحديات المحلية والعالمية منها.

١ - برنامج الإصلاح الاقتصادي والعلمية على البحث العلمي:

إن جوهر الإصلاح الاقتصادي في مصر يعتمد على آليات السوق وأن الأولويات في الإنفاق تنظمها قوى المرض والطلب، ويستوى الإنفاق على الإنتاج العلمي بالإنفاق على التنمية البشرية ويعتمد نجاح الإصلاح الاقتصادي على العقد المباشر للإنفاق العام بغض النظر عن أن الاستثمارات ذات الطبيعة الخاصة بتطوير ودعم مكون التنمية البشرية هي استثمارات تدر عائداً مباشراً ولكن قياسه بالغ الصعوبة.

وبدأ الكثيرون يربطون بين الإنفاق على التعليم ومعدلات النمو الاقتصادي، وأخذت النظرة تجاه الاستثمارات في التعليم تتغير وأصبح الإنفاق على التعليم نوعاً من الإنفاق الاستثماري يظهر مردوده في زيادة مهارات وقدرات الأفراد وبالتالي ارتفاع مستوى الإنتاج.

وقد اعتمد المجتمع الإنساني في الماضي على قاعدة القيمة المضافة التي يحققها كل جهد إنساني من خلال استغلال الثروات الطبيعية، وتمثل هذه القيمة المضافة أساس الدخل والتنمية في كل نظام اقتصادي ومع تقدم العلم والتكنولوجيا والبحث العلمي واستغلال واستثمار نتائج البحث العلمي تضاعف دور البحث العلمي في العملية الإنتاجية لدرجة أنه فاق المكونات الأخرى مثل المواد الخام ورأس المال المادي والبشري، والدليل على ذلك أن (٨٥%) من نمو القيمة المضافة في الاقتصاد الأمريكي خلال النصف الأول من القرن العشرين يرجع إلى استثمار نتائج البحث العلمي (٣٥).

وقد دخل التعليم في مصر عامة والبحث العلمي بصفة خاصة تحت مظلة الإصلاح الاقتصادي وتمثل ذلك في خفض الإنفاق العام ، وبالتالي خفض الإنفاق على التعليم الجامعي والبحث العلمي وفي نفس الوقت محاولة رفع كفاءة البحث العلمي كأحد المتطلبات الهامة لتحقيق النمو الاقتصادي على الرغم أن ما يخصص لميزانية البحث العلمي يبلغ حوالى ٠,٣٦ % من الدخل القومي وهي نسبة منخفضة للغاية (٣٦).

وبعد حرب أكتوبر ١٩٧٣م تبنت مصر سياسة الانفتاح الاقتصادي وشجعت استثمارات القطاع الخاص والأجنبي ودفعه إلى النشاط الإنتاجي وأصدرت الحكومة قانون الاستثمار العربي والأجنبي رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤م وقانون السماح للمصريين بتمثيل الشركات الأجنبية رقم ٩٣ لسنة ١٩٧٤م ثم تبنت الحكومة سياسة إصلاح الهياكل الاقتصادية واعتمدت على الخصخصة وآليات السوق منذ عام ١٩٨٥م، وكانت معالم تلك السياسات الاقتصادية تتمثل في خفض الإنفاق

العام، وتحويل الإنفاق العام من القطاعات الخدمية (التعليم - الصحة) إلى القطاعات الإنتاجية (الصناعة - الزراعة)، وتحقيق إصلاحات هيكلية بتحرير التجارة وسعر الصرف للجنيه المصرى، وتحقيق الخصخصة الكاملة بصدور قانون قطاع الأعمال رقم ٢٠٣ لسنة ١٩٩١م بتحويل شركات القطاع العام إلى مؤسسات استثمارية تهدف إلى الربحية الفعلية طبقاً لآليات السوق والاقتصاد الحر، وزيادة استثمار القطاع الخاص فى القطاعات الإنتاجية والخدمية، وبيع حصص الحكومة وقطاع الأعمال العام إلى القطاع الخاص^(٣٧).

وعلى الرغم من تبلى هذه السياسات الاقتصادية إلا أن هناك ركوداً فى المنتجات المصرية منذ بداية التسعينيات من القرن العشرين وحتى الآن، ويعود ذلك إلى اعتماد مؤسسات الإنتاج على استيراد عناصر الإنتاج ونقل واستيراد التكنولوجيا من الخارج وعدم الاعتماد على الذات، والبحث العلمى الذى يحقق التنمية والاستقلالية لا يستورد بل يستزرع لأن التكنولوجيا المطلوبة من الخارج لا تصنع تكافؤ ولا تحقق تنمية حقيقية^(٣٨)، فقد تتجح للتكنولوجيا المستوردة من الخارج فى إنشاء صناعة أو تحقيق تنمية لحظية ولكنها لا تقيم تصنيعاً مستمراً يتطور وينمو بالبحث والتكنولوجيا.

ويؤدى استيراد التكنولوجيا واستثمار نتائج البحث العلمى من الخارج وضعف توجه مؤسسات الإنتاج نحو الافادة من الإمكانيات المحلية سواء من المواد الأولية أو الوسيطة إلى ارتفاع كلفة المنتج المصرى مما يقلل فرص المنافسة فى السوق المحلى والسوق العالمى مما يؤدى إلى الكساد الاقتصادى وضعف مؤشرات التنمية الاقتصادية وظهور مشكلات متعددة مثل البطالة، وهجرة العمالة، وغير ذلك من المشكلات^(٣٩).

٢ - تزايد النمو العلمى والتكنولوجى:

لعل من أهم التغيرات التى أصابت المجتمعات الحديثة ذلك النمو الرهيب فى معدلات المعرفة وما وصف عادة بالانفجار المعرفى فالمعرفة تنمو بمتواليات هندسية حيث تقصر المدة التى تضاعف فيها المعرفة ومعدل تقادم المعرفة أيضاً يتزايد، فالمعارف سرعان ما تتلاشى أهميتها أو صلاحيتها لتحل محلها معارف جديدة وتخصصات جديدة^(٤٠).

وقد طرأ على البحث العلمى تحولات أساسية أصبح ضرورة لكل دولة من الدول وأصبح المعيار النهائى لقوة الدول هو ما تملكه من وسائل فى مجالات البحث العلمى ومن كم نتائج لهذا البحث، ومن مقدرة فى السيطرة على هذه المعلومات وإمكانية الافادة منها، وصار التحدى

الحقيقي يتمثل في كيفية استخدام البحث العلمي في حل ما يواجه المجتمع من مشكلات، وقد انتهت وظيفة حفظ التراث ونقل المعرفة من خلال العقول البشرية وتحولت إلى القدرة على استخدامها وتوظيفها والتفكير في تطبيقاتها والاستفادة منها وتطويرها.

واهتمت معظم دول العالم ببراءات الاختراع وتسجيلها وفقاً لاتفاقية منظمة التجارة العالمية لحماية حقوق الملكية الفكرية حيث تعتبر براءات الاختراع أحد مؤشرات التنمية، إلا أن طلبات البراءات المسجلة في مصر متدنية للغاية مقارنة بدول العالم حيث يبلغ في مصر ٠,١% من إجمالي براءات الاختراع على مستوى العالم.

بينما تتمتع الدول الصناعية بنسبة ٩٧% من براءات الاختراع المسجلة في جميع أنحاء العالم، وتمثل الولايات المتحدة الأمريكية واليابان (٧٥%) من براءات الاختراع في جميع أنحاء العالم^(٤١).

والثورة العلمية والتكنولوجية تنعم بالتطور وتفاعل العلم والإنسان وأصبح البحث العلمي وتقنيات حل المشكلات أساس أي قرار في تكنولوجيا ما بعد الصناعة، وتضييق الفجوة الزمنية التي تفصل بين نتائج البحث العلمي وبداية تطبيقه عملياً تمثل الابداعية الجديدة بعد أن تراجعت الخلافات الأيديولوجية القديمة^(٤٢).

والبحث العلمي الذي يعتمد على المعرفة المتقدمة والمعلوماتية يتطلب من كل فرد في المجتمع أن يكون سريع التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل ولا يتحقق ذلك إلا بتسلح الأفراد بالتفكير العلمي والمعرفة ووعي الأفراد، لأن التغير التكنولوجي السريع أدى إلى مزيد من الاستهلاك ومزيد من التحمل وتبادل كثير من الأفكار والقيم والأنماط السلوكية^(٤٣).

٣ - التغير في مفهوم العمل :

ونظراً لأن الكثير من المؤسسات الإنتاجية والخدمية تعاني من صعوبات عديدة فرضتها عليها ظروف مختلفة أضعفت من قدرتها على الدخول في المنافسة القوية التي تتطلبها الأسواق العالمية كما لا تملك غالبية المؤسسات الإنتاجية القدرة الذاتية على تطوير التكنولوجيا أو حتى مواجهة المنافسة المحلية، ولذلك أصبح لا سبيل أمامها إلا بإشراك أجهزة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي للمساهمة في حل مشكلاتها وتطوير طرق الإنتاج ونوع المنتجات والخدمات التي تقدمها.

إن ظهور تسميات جديدة للعمل الدولى قد غير كثيراً من موازين القوة الاقتصادية، فالموارد التطبيقية لم تعد هى الركيزة الأساسية للقدرة الاقتصادية للدولة للمنافسة فى المجال الدولى، فمعدلات النمو الاقتصادى العالية قد تحققت فى دول فقيرة نسبياً فى مواردها الطبيعية كالإيابان وألمانيا وكوريا الجنوبية وماليزيا ومنغاقورة وهونج كونج، فى حين معدلات النمو الاقتصادى المنخفض قد تركزت فى بعض الدول التى تتوافر لديها موارد طبيعية كبيرة ومتنوعة كالأرجنتين وباكستان والسودان^(١٤).

ومع إحلال المزيد من التكنولوجيا فى الشركات والمؤسسات الكبرى تعتمد على البحث العلمى ونتائجها وتجاوزت العمالة المفهوم الكمى إلى المفهوم النوعى وأصبحت الشركات تعتمد على أصحاب المعرفة والإدراك وتوارت الوظائف اليدوية وحدثت تغيرات جذرية فى سوق العمل فمن ناحية تنجى البطالة إلى الارتفاع ومن الناحية الأخرى برزت الحاجة إلى قوة عمل ذات خصائص مغايرة لما كان سائداً تستطيع للتكيف مع التغيرات التى تطرأ على مجالات العمل نتيجة الاعتماد على نتائج البحث العلمى^(١٥).

ونتيجة لاعتماد وسائل الإنتاج على المعرفة والتكنولوجيا اهتم كثير من الصناعات والمهن واختفى كثير من الصناعات والمهن التقليدية وظهرت صناعات ومهن جديدة مما أدى إلى التراجع الحاد فى حاجة الإنتاج إلى القوى العاملة وبخاصة فى عمليات الإنتاج الجيد لتحقيق الآلة معدلاً جيداً وسريعاً من الإنتاج أفضل بكثير من معدل إنتاج الأيدى العاملة^(١٦).

١ - تمويل البحث العلمى :

إن الإنفاق على البحث العلمى يذهب معظمه إلى مواجهة النفقات والالتزامات الناجمة على الروترب مما يقلل الموارد المتاحة للنفقات التشغيلية أو الرأسمالية التى تلزم البحث العلمى.

ومع ذلك فلا تزال نسبة الإنفاق على البحث العلمى إلى الدخل العام ضئيلة مقارنة بعدد من دول العالم.

والجدول التالى يوضح نسبة الإنفاق على البحث العلمى إلى الدخل العام فى مصر مقارنة ببعض دول العالم عام ٢٠٠٠م

جدول رقم (١)

يوضح نسبة الإنفاق على البحث العلمي إلى الدخل العلم في بعض دول العالم عام ٢٠٠٠م (٤٧)

الدولة	الإنفاق على البحث العلمي إلى الدخل العلم
ألمانيا	٣,٥%
اليابان	٣%
كوريا الجنوبية	٢,٤%
إسرائيل	٢,٠٣%
مصر	٠,٧%

من الجدول السابق يتضح مدى ضعف نسبة الإنفاق على البحث العلمي إلى الدخل العلم في مصر مقارنة ببعض الدول مثل إسرائيل وكوريا الجنوبية.

وبالرغم من أن نسبة الزيادة في الإنفاق على البحث العلمي في مصر في الفترة من ١٩٩٢ إلى ١٩٩٦ تبلغ حوالي ٤٥,٦ % ، ففي عام ١٩٩٢م بلغ الإنفاق على البحث العلمي في مصر ١٥٦,٣ مليون دولار، وفي عام ١٩٩٦م بلغ ٢٧٧,٥ مليون دولار إلا أن هذه الزيادة تواجه النفقات والمرتبات والتضخم، وقد بلغت الاستثمارات للاستثمار في البحث العلمي في عام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ نحو (٢,٦ مليار جنيه) بزيادة قدرها (٢٣,٨%) عن خطة العام السابق، كما تسعى الحكومة لإشراك الدول المتقدمة عن طريق التعاون الدولي في مشروعات بحثية تسهم في الارتقاء بمستوى البحث العلمي وإدخال التكنولوجيات المتقدمة^(٤٨).

ويبلغ معدل الإنفاق على البحث العلمي في مصر عام ١٩٩٢م ٠,٣٧% كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي بينما يبلغ في عام ١٩٩٦م حوالي ٠,٣٦% ، وهذا يدل على انخفاض معدل الإنفاق على البحث العلمي.

ويمكن تلخيص الوضع القائم لتمويل البحث العلمي في مصر على النحو الآتي:

- ١ - هجمة الدعم الحكومي على مصادر تمويل البحث العلمي من خلال الميزانيات السنوية والتي تعاني من نقص في الموارد، ويلاحظ أن مساهمة القطاع الخاص في البحث العلمي محدودة، رغم أن الحكومات في أغلب دول العالم لم تعد هي المسؤولة بمفردها عن البحث العلمي إذ تتولى أيضاً شركات القطاع الخاص وتلعب آليات السوق الدور الأكبر في تطوير برامجها.

- ٢ - لا يوجد أى تأثير ملحوظ للتعاون بين مصر والدول العربية والأجنبية فى مجال تمويل البحث العلمى.
- ٣ - الاختلال فى توزيع مصادر التمويل للبحث العلمى بين القطاعات المختلفة حيث يحتل القطاع الزراعى الصدارة فى تمويل البحث بينما يتخلف باقى القطاعات وفى هذا سوء تخطيط للموارد الضئيلة المخصصة للبحث العلمى.
- ٤ - وهناك صعاب تواجه تمويل البحث العلمى فى مصر لعل من أهمها أن الميزانيات المخصصة للبحث العلمى تخضع لنفس ضوابط الصرف المعتمدة فى القطاعات الحكومية مما يقيد نشاطها، وعدم وجود خطط للبحث والتطوير وقلة الوعى بالحاجة إليها واتعدام ارتباطها بحاجات المجتمع ومؤسسته إلى التطوير.
- ٥ - تعاني مصر من كثرة وحدات البحوث العلمية المتخصصة، وارتفاع نسبة التمويل المخصصة للرواتب والأجور وانخفاض التمويل المخصص للنفقات التشغيلية، وأيضاً لا توجد أولويات واضحة للبحث والتطوير وينعكس ذلك على هيكليّة مصادر تمويل البحث العلمى ولوجه الإنفاق عليه.

تمويل البحث العلمى فى بعض دول العالم:

بلغ إجمالى ما أنفقته اليابان وأمريكا الشمالية والإتحاد الأوروبى فى عام ١٩٩٢ على البحث العلمى ما يزيد عن (٢٢٠) بليون دولار ، ومع أننا لا يمكننا المقارنة بين مصر والدول المتقدمة ، إلا أن المقارنة مع الدول النامية توضح تخلف مصر فى الإنفاق على البحث العلمى .

وتعتبر أولى المؤشرات المتعلقة بالإنفاق على البحث العلمى كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى، بلغت هذه النسبة فى عام ١٩٩٦ فى مصر ٠,٣٦% بينما فى دول العالم المتقدمة (٢,٥%) ، وقد احتلت الدول العربية بما فيها مصر المرتبة الأخيرة بين الدول المدرجة ونقل عن المعدل العالمى بنسبة (١,١%) تقريباً ويكاد ينعدم دعم الصناعة للبحث العلمى فى مصر .

وإذا نظرنا إلى هيكليّة تمويل البحث العلمى فى عدد من الدول المتقدمة نظهر مؤشرات الدعم الصناعى فى هذه الدول من ٥٣% إلى ٧٣% وللجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)

يبين مصادر تمويل الإتفاق على البحث العلمي

في دول الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة واليابان ١٩٩٤م^(١٩)

اليابان	الولايات المتحدة	الإتحاد الأوروبي	مصدر التمويل
٢٥,٤	١٨,٦	٣٢,٧	حكومي
١,١	٢٠,٤	٨,٢	عسكري
٠,١	—	٦,٤	أجنبي
٧٣,٤	٥٩	٥٢,٨	صناعي

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

□ يرتفع الدعم الحكومي للبحث العلمي في الإتحاد الأوروبي إلى ٣٢,٧% بينما يبلغ في الولايات المتحدة ١٨,٦%، واليابان ٢٥,٤%.

□ يرتفع الدعم العسكري للبحث العلمي في الولايات المتحدة إلى ٢٠,٤% من إجمالي النفقات على البحث العلمي بينما يقل في الإتحاد الأوروبي إلى ٨,٢%، في اليابان إلى ١,١%، وهذا يرجع إلى النفقات الباهظة على الجانب للعسكري في الولايات المتحدة.

□ لا يوجد دعم أجنبي للبحث العلمي في الولايات المتحدة الأمريكية ويعتبر محوفاً في اليابان بينما يبلغ ٦,٤% في الإتحاد الأوروبي.

□ يرتفع الدعم الصناعي للبحث العلمي في اليابان عن باقي الدول المتقدمة إذ يبلغ ٧٣,٤%، وتأتي الولايات المتحدة في المرتبة الثالثة ٥٩%، بينما الإتحاد الأوروبي يقع في المرتبة الأخيرة إذ يبلغ دعم الصناعة للبحث العلمي ٥٢,٨%.

حيث يبلغ دعم للصناعة للبحث العلمي ٣% من إجمالي النفقات على البحث العلمي بينما يبلغ في نيلندا ١٢,٢% ، وفي سنغافورة ٦٢,٥% ، وفي ماليزيا ٤٣% وفي كوريا الجنوبية ٨٤%^(٢٠).

إن الدول المتقدمة هي وحدها المسئولة عن ٨٤% من جملة الاستثمارات في البحث العلمي، وتمثل الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان أكثر من (٧٥%) من سوق تكنولوجيا المعلومات، وإن (٨٠%) من جميع المعلومات المخترنة إلكترونياً في جميع أنحاء العالم مخزنة

باللغة الانجليزية ، كما أن أكثر الدول المتقدمة لا تضم إلا (١٥%) من سكان العالم ويمتلكون (٨٨%) من مستخدمي التكنولوجيا والانترنت.

ثالثاً: تطوير ممارسات الدور البحثي للجامعة في مصر :

لتحقيق دور الجامعة في تطوير واستثمار البحث العلمي، وفي ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في استثمار البحث العلمي ونتائجه وفي ضوء التحديات المحلية والعالمية يمكن تطوير ممارسات الدور البحثي للجامعة على عدة محاور يمكن إيرادها فيما يلي:

١ - الاستشارات البحثية :

تمثل الاستشارات البحثية المجال الأول لإسهام البحث العلمي في تحقيق التنمية الاقتصادية مواكبة للتغير والتحول من الاقتصاد الصناعي إلى الاقتصاد المعلوماتي، مما أفضى إلى توجه مؤسسات الإنتاج نحو زيادة الطلب على الخبرات الأكاديمية والبحثية بالجامعات لتطوير منتجاتها بما يتفق وآليات السوق التنافسية^(٥١).

ويمكن تحقيق علاقة مباشرة بين المشروعات البحثية للجامعات والمؤسسات الإنتاجية وفق محددات معينة من شأنها تطوير البحث العلمي من هذه المحددات (حجم أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم، الإمكانيات المادية والفيزيائية المتاحة، المصادر، المستوى، الجودة، عراقة الجامعة والقسم العلمي، خط الإدارة، الموقع، التنظيم الإداري).

٣- التطبيق التكنولوجي للبحث العلمي:

يمثل البحث العلمي ذو التطبيق التكنولوجي لنتائجه المدخل الأساسي لتنمية القدرات الذاتية لمصر، وبذلك يقع على عاتق البحث العلمي استيعاب التكنولوجيا المستوردة وإنتاج تكنولوجيا محلية.

ويمكن الاستفادة من البحث العلمي في التطبيق التكنولوجي بوضع بعض الأساسيات الهامة في الاعتبار ويمكن إيجازها فيما يلي:

(١) اعتبار كل منتج جديد وطريقة جديدة أسفر عنها تطبيق المعارف الناتجة عن البحث العلمي والتطبيق التكنولوجي على جانب كبير من الأهمية حتى يمكن الاستفادة منها في مجالات • تقدم المجتمع والإسهام في إنتاج المعرفة.

(ب) ضرورة الجمع بين البحوث الأساسية والتطبيقية للحصول على معارف جديدة وتكنولوجيا قابلة للتطبيق، والنظر إلى تخصصات الفيزياء والكيمياء والبيولوجي والرياضيات والاقتصاد... الخ على أنها وسائل مع كونها تخصصات تخدم البحث العلمي، وتبرز هنا مدى الحاجة إلى وحدة المعرفة كمدخل لتطوير البحث العلمي.

(ج) لا يقوم البحث العلمي على الجهد الفردي وإنما يجب العمل فيه بروح الفريق والاستخدام المنظم للمعلومات للوصول إلى نتائج ملموسة تؤدي إلى الابتكار وتحسين وتطوير المنتجات وإخراج مشروعات بحثية قومية وضرورة توافر قاعدة علمية وتكنولوجية تستند إلى أساليب إدارية جديدة لتحقيق متطلبات البحث العلمي^(٥٢).

(د) يحتاج البحث العلمي ذو العائد الاقتصادي إلى خطط طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى لإحداث التحسين والابتكار وتحديد الأولويات القومية في ضوء أدوات البحث العلمي المتوفرة والتي تتحدد عناصرها في (العنصر البشري، والمعامل والورش، وحقول التجارب، واستخدام التقنيات الحديثة).

(هـ) يهدف البحث العلمي في الجامعات إلى التوصل إلى الحقيقة والمعرفة، ثم يقف عند هذا الحد، إلا أن الجانب الاقتصادي للبحث العلمي يتطلب استخدام نتائجه وتحقيق مردود له، لذا يعتبر العمل العلمي هو الأساس في تقدم المجتمع ولا ينتهي بإبراز النتائج، ولكنه يبدأ بمحاولة استثمار وتوظيف نتائجه وتحقيق العائد الاقتصادي المناسب منه.

(و) إن ما تنفقه مصر على البحث العلمي وبرغم قلته لا يحقق عائداً ملموساً، وأن الجامعات المصرية لم تحقق الأهداف المرجوة من البحث العلمي، كما أنه لم يخدم قضايا التنمية ومشكلاتها، وسار البحث العلمي في شكل عشوائي، لذا فإن مصر في أمس الحاجة إلى التنسيق بين الجامعات ومراكز البحث العلمي المنتشرة في الوزارات وتحديد أولويات قومية على ضوء أدوات البحث العلمي المتوفرة في مصر.

٣- تعاقد الفرس في البحث العلمي،

يظهر الخلل الواضح والتفاوت البين في فرص الانتفاع بالبحث العلمي بين دولة ودولة أخرى ولصالح الدول المتقدمة والصناعية على حساب الدول الفقيرة والنامية وهذا يعمق الفجوة بين الدول المتقدمة والدول الأخرى للنامية^(٥٣).

إن تحقيق تكافؤ الفرص بين الدول في الحصول على المعرفة والتكنولوجيا وإنتاجها من خلال برامج البحث العلمي من ضرورات المشاركة في النظام العالمي الجديد، وهناك حاجة ملحة لمقاومة نزعة التحكم والاحتكار للبحث العلمي والمعرفة والتكنولوجيا التي تمارسها الدول المتقدمة، فاستثمار نتائج البحث العلمي يعتبر تحدياً للجامعة في مصر وضرورة لاستغلال واستقرار النظام الاقتصادي والسياسي فيها، وإصلاح الخلل في تكافؤ الفرص لاستثمار البحث العلمي بين الدول ليس قاصراً على الدول للغنية والمتقدمة والدول الفقيرة والنامية بل يشمل أفراد المجتمع الواحد داخل الدولة بإتاحة التعليم الجامعي لكل قادر عليه وذلك بتذليل الصعاب التي تعترض عملية التعليم سواء كانت صعباً مادية أو معنوية، وتحقيق التمثيل النسبي أو الوزن النسبي للفئات الاجتماعية كمعيار للحكم على مدى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص^(٥٤). والجامعات بالفعل تأخذ أحسن الطلاب وفق درجاتهم في امتحانات الثانوية العامة .

وتكافؤ الفرص في تملك المعرفة والتكنولوجيا وإنتاجها من خلال برامج البحث العلمي في الجامعات والمراكز البحثية يتسع في المستقبل ليشمل الأمم والشعوب، وتشير بعض التقديرات إلى أن ما يزيد عن (٩٠%) من اللغات المحلية المستعملة اليوم والتي لا تنتج المعرفة والتكنولوجيا ستعرض للانقراض لأنها ستعزل عن لغة العصر^(٥٥).

٢- البحث العلمي بين الاستقلالية والتأثيرات الخارجية:

إن قضية حرية الجامعة والأستاذ الجامعي في مصر قضية جوهرية، فالعلاقة بين الجامعة والدولة في مصر علاقة وثيقة ولكن يجب أن ندرك أن تبعية الجامعة للدولة لا تجيز تدخلاً في أمورها، وحرية الجامعة واستقلالها تدخل الجامعة في نزاع مع مراكز السلطة، وإنه لمن الصعب على الدولة أن تقبل من الذين يعيشون من مساعدتها أن يخالفوها للرأي.

ودور الجامعة في مصر في استثمار البحث العلمي ومساهمتها في دعم خطط التنمية يجب أن يوازن بين الإبداعية للذاتية والاستقلالية، وأن الممولين للبحث العلمي سيمارسون ضغوطاً هائلة كي تؤدي الجامعات حسابات منتظمة عن الأموال التي تتفق على البحث العلمي، وخاصة التمويل الخارجي، والذي يتم في سياق العلاقات الدولية^(٥٦)، وعلى الجامعات المصرية أن تحافظ على استقلالها من خلال استغلال شبكات المعرفة التي تكتسب أهمية بالغة على الصعيد الدولي، وبراءات الاختراع وسرية البحث ومصادر التمويل.

وحرص الجامعة على استثمار وتسويق البحث العلمي يؤكد وينشط للوظيفة البحثية للجامعة ويتم ذلك بسمي الجامعة إلى تبني مشروعات بحثية تطبيقية تستهدف تطوير منتجات

الصناعة ومجالات الزراعة والتجارة بما يحقق توظيف التكنولوجيا الجديدة استجابة لمفهوم التزامن بين المعرفة النظرية والتطبيقية كروية جديدة لإسهام البحث العلمى فى خطط التنمية.

ولذلك يمكن تكوين كيان مستقل للبحث العلمى ليتفرغ تملأً لمتطلبات المجتمع والدولة ويضمن الحقوق الفكرية للباحثين، وإنشاء وحدات إنتاج داخل الجامعة أو خارجها تكون تابعة لها^١ يعمل بها الباحثون لينتاج لهم الاتصال بالمجتمع الخارجى.

٥ - تقييم البحث العلمى:

أرست الجامعات فى معظم دول العالم نظاماً لتقييم البحوث العلمية . ففى النمسا وبلجيكا وسويسرا على سبيل المثال يقع التقييم على كامل هيئة أكاديمية ؛ وفى اليابان هناك تقييم ذاتى للبحوث العلمية داخل كل جامعة ؛ وفى إيطاليا هناك نظام مجموعات التقييم فى جميع الجامعات وتشكيل هيئة قومية للمراقبة، وهناك وكالات خاصة وعامة تقدم للتمويل المباشر لمشروعات وفرق البحوث وتقدم للتقييم التفصيلى لكل بحث علمى من أجل تقديم المنح والتمويل المناسب له ومراقبة نتائج البحوث ؛ ويتم مراجعة أعمال الباحثين فى المكسيك كل ثلاث سنوات من أجل الترقيات وتحديد الأجور ؛ وفى فرنسا توجد مؤسسات عامة للبحوث خارج الجامعات، وقد وضعت أنظمة لتقييم العاملين فى البحوث العلمية، وشكلت لجان لأداب المهنة فى الكليات والجامعات لإرشاد الباحثين حول كيفية إجراء البحوث ومراعاة النواحي الخلقية عند إجراء البحوث العلمية^(٥٧).

وفى الولايات المتحدة الأمريكية يتميز البحث العلمى داخل الجامعات بالتقييم الذاتى بصورة دورية وإن لم تكن مستمرة تفرضها النواحي القومية إلى التفوق والواقع الاقتصادى والاجتماعى الذى يعيشه المجتمع الأمريكى ولذى يقوم على المنافسة والتجديد والابتكار^(٥٨).

وتتنافس الجامعات فى الولايات المتحدة الأمريكية فى الحصول على المنح والمساعدات المالية وتقديم الدعم المادى للبحوث العلمية واستقطاب العلماء المتخصصين المتميزين لإجراء البحوث العلمية وفى ظل هذا التنافس يتميز العمل العلمى^(٥٩).

وفى جامعات مصر تعتبر اللجان العلمية للترقيات التابعة للمجلس الأعلى للجامعات الأداة لتقييم البحوث العلمية وفق أسس وقواعد تنظم عملها وتحدد الفترة الزمنية للتقدم للترقية والمعايير الكمى من البحوث العلمية للترقية دون مراعاة جانب لكيف فى البحث العلمى ومدى إسهامه فى تطوير التكنولوجيا.

ولذلك يجب قياس جوانب الأداء للمهنى لأعضاء هيئة التدريس - كما فى معظم الدول المتقدمة - بما تم إنجازه من الناحية الكيفية لأكثر من الناحية الكمية، ودون مراعاة للفترة الزمنية، وأيضاً مدى الاستفادة الفعلية من نتائج البحث العلمى وإمكانية تطبيقه، والابتكارية فيه ومساهمة نتائجه فى خطط التنمية واحتياجات المجتمع.

٦ - بحوث التكليف وبحوث الاختيار؛

بحوث التكليف وبحوث الاختيار نوعان من البحوث العلمية يمكن بهما تحقيق رغبة وحرية الأستاذ الجامعى ، وأيضاً تحقيق خطط للتنمية فيحوث التكليف فيها تحدد المشكلة على المستوى القومى ويطلب من مجموعة من الخبراء المشاركة فى بحث المشكلة، وتتوفر ميزانية مناسبة له ويتم ذلك فى إطار زمنى محدد.

ففى الهند يتم العمل ببحوث التكليف حيث تخصص الحكومة التمويل المناسب وتحديد فريق البحث، وموقع الدراسة، والميزانية، والمشكلات التى يتناولها البحث ^(١٠) حيث تساهم تلك البحوث فى خدمة قضايا التنمية، وتظهر هنا أهمية العمل للجماعى من الباحثين فى التخصصات البيئية المختلفة حيث إن مستقبل البحث العلمى فى التخصصات البيئية التى تحركها المشاكل، وبعد أن تحولت عملية تبسيط البحث العلمى إلى عملية تشابك معقد للاتجاهات البحثية التى يعتمد كل منها على الآخر فالمشكلات التى تظهر - ولتى من المفترض أن يساعدنا البحث العلمى على حلها - لا تعرف نفسها فى مجال من المجالات ويشمل ذلك مجالات ومسائل متعلقة بالبيئة والطاقة والصحة ، فلا يوجد تماثل بين تطور المشكلات وتطور التخصصات وعدم التماثل هذا يتزايد مع زيادة دور التخصصية، وهناك مشكلات لم نعر لها بعد على تخصصات ^(١١).

أما البحث الاختيارى فيكون مبادرة من الباحث نفسه وبرغبته الشخصية وتحقيقاً لحيته فى البحث وهناك صعوبات تواجه الباحث تتمثل فى قدرته على الحصول على التمويل اللازم، وأيضاً المنافسة القوية وتفضيل الأبحاث التى يقدمها أفراد أكثر خبرة ومشهود لهم بالدراية المؤكدة فى مجال البحث.

وتفرض قيود واضحة على البحث الاختيارى خاصة الأبحاث الاختيارية التى يتعاقد الباحث عليها مع بعض الجهات الدولية، وكل الجامعات تتبع قوانين معقدة تتعلق بصرف الأموال التى تؤول إليها من الجهات المانحة وأيضاً تعيين العاملين بالمشروع والمرتببات والمشتريات وبدلات السفر والصيانة ^(١٢) مما يؤدى إلى عزوف الباحثين عن تلك الأبحاث العلمية.

وعلى الجامعات في مصر أن تأخذ ببحوث التكليف وبحوث الاختيار، على أن تشجع البحوث العلمية الجماعية والتي تتم بالتكليف، وتحدد المدة الزمنية الكافية لتلك الدراسات، على أن تحدد أوجه الاستفادة من نتائجها وإمكانية مساهمتها في حل مشكلات التنمية في مصر، أما بحوث الاختيار فتترك الحرية للأستاذ أو الباحث في تحديدها وإجرائها.

٧ - تنمية الموارد المتاحة لتمويل البحث العلمي :

مما سبق يتضح أن مؤشرات تمويل البحث العلمي تدل على عدم كفايتها لدعم الجهود البحثية اللازمة لمتطلبات التنمية كما تبين أيضاً هيمنة الدولة على مصادر تمويل البحث العلمي . ويمكن تنمية الموارد المتاحة لتمويل البحث العلمي في مصر على النحو التالي:

١ - ضرورة وضع سياسة للبحث العلمي وتتمتع أو ترتبط مع الخطط الصناعية والاقتصادية للدولة مع ضرورة الاستفادة من تجارب بعض الدول في هذا المجال مثل جنوب أفريقيا واستراليا.

٢ - اللجوء إلى استخدام ضرائب لدعم برامج أو مراكز البحوث ذات الأهمية ويمكن دراسة تجربة فرنسا في دعم معهد البترول الفرنسي عن طريق فرض بعض الرسوم المالية على مبيعات البترول والتي أدت إلى نجاح باهر للبحث العلمي في هذا للمعهد وساهمت في تطوير تكنولوجيا حديثة في القطاع النفطي للفرنسي.

٣ - تقديم خدمات بحثية إلى قطاعات المجتمع المختلفة مقابل مردود مادي مناسب يؤدي إلى تخفيض احتياجاتها من الدعم للحكومي للبحث العلمي، ويتم ذلك عن طريق إنشاء الوحدات ذات الطابع الخاص.

٤ - تخصيص معامل الفحص والتليل التابعة للدولة مع المحافظة على دور الدولة الإشرافي، وهذه المعامل تشمل معامل فحص التربة والبناء، المعامل الطبية، معامل فحص المواد الغذائية، ويمكن تقديم الدعم الحكومي للمحتاجين اقتصادياً عند لجوئهم إلى تلك المعامل.

وفي مصر يوصى خبراء البنك الدولي وصندوق النقد الدولي بضرورة إعادة توزيع الإنفاق على التعليم خلال فترة الإصلاح الاقتصادي لصالح التعليم الأساسي وعلى حساب التعليم الجامعي، إلا أن الخطورة تكمن في تدهور خطير في ميزانيات الجامعات المخصصة للمراجع والمعامل والأجهزة، وبلغ الأمر إلى حد أن الدوريات الأجنبية نادراً ما تكون كاملة بل وأحياناً لا توجد أصلاً.

وخطورة هذا تكمن فى أن للتعليم الجامعى يوفر القاعدة العلمية من المؤهلين لممارسة البحث العلمى، وإذا لم يعد طالب للجامعة إعداداً جيداً وإن لم يكتسب المهارات العالية فى البحث والعلوم الأساسية فإن الأمل فى خلق قاعدة من العلماء والباحثين سيظل سلباً، ويزداد هذا التخوف إذا علمنا أن نسب ميزانية الإنفاق على البحث والتطوير من مجمل الناتج القومى اتجهت للانخفاض خلال السنوات القليلة الماضية.

رابعاً: نتائج وتوصيات الدراسة

توصلت للدراسة الى العديد من النتائج والتوصيات منها :

- ١ - ضرورة ربط الجامعات المصرية بمؤسسات الإنتاج، وتوفير الروابط المناسبة بين أعضاء هيئة التدريس والمشاريع والصناعية القائمة.
- ٢ - انخفاض مصادر التمويل للبحث العلمى داخل الجامعة ، ولذلك يجب تهيئة مصادر التمويل للبحث العلمى داخل الجامعة لكى تتمكن الجامعات المصرية من تبنى الابحاث العلمية التى تحتاج الى ميزانيات وتمويل مرتفع، وإستثمار نتائج البحث العلمى التى ... من التنمية وتسهم فيها.
- ٣ - ضرورة تغيير سياسات البحث العلمى داخل الجامعات المصرية لتبنى نتائج البحث العلمى وتسويقها فى المشروعات المختلفة.
- ٤ - تشجيع أعضاء هيئة التدريس الذين يرغبون فى وضع النظرية موضع التنفيذ والذين يسهمون فى إنتاج البحث العلمى .
- ٥ - توفير حاضن تكنولوجى داخل كل جامعة يقوم بتحويل المبتكرات ونتائج الأبحاث العلمية إلى ثروة اقتصادية ومماثلة للمشروعات الاستثمارية وبخاصة المشروعات الجديدة.
- ٦ - تحديد الخطط والبرامج الأساسية داخل الجامعات المصرية والترابط بينها وتشجيع تكوين فرق عمل للبحث العلمى وتوفير للبنية الأكاديمية من أعضاء التدريس والباحثين التى تستطيع تقديم البحث العلمى وتسويق نتائجه اقتصادياً وتجارياً.
- ٧ - توفير الحرية الأكاديمية للباحثين فى الجامعة وتوفير معلومات دقيقة عن الباحثين العلميين فى كل جامعة فى شتى المجالات العلمية.

٨ - توفير قاعدة بيانات بكل جامعة للمراكز البحثية والأنشطة العلمية والأقسام والتخصصات الدقيقة التي يمكن بها التعرف على الخبرات الموجودة بالجامعة حتى يمكن إيجاد الترابط بين الجامعات والمؤسسات المختلفة.

ويمكن توفير أساس سليم لتطوير التكنولوجيا المحلية وذلك عن طريق:

- توفير تعليم جيد في مراحل التعليم الجامعي ، وذلك بتجديد معايير الجودة في كل جامعة .
- تقوية مراكز البحوث بعدة إجراءات مثل إعفاء الخامات والمعدات اللازمة للبحوث من الجمارك، لتخفيف الأعباء المالية ، ودعم الدولة للبحوث التي تحتاج إلى زمن طويل .
- اشتراط التفرغ الكامل للعاملين في مراكز البحوث مقابل جدول مرتبات مجز ، مع تخلص الدولة من عبء تمويل تلك المراكز بنفسها وتحويلها تدريجياً إلى الإدارة التجارية وإلى التمويل عن طريق الصناعات المستفيدة ، والهيئات والمؤسسات الأخرى .
- تكثيف الاتصال بمراكز البحوث الأجنبية والدولية عن طريق تبادل الخبرات وشبكة معلومات متواصلة ، ودعوة الأساتذة الأجانب للاستفادة من خبراتهم .
- تحسين نظام المقاييس والمعايير المعمول بها وتوحيد الجهتين المسؤولين حالياً عن نظام المقاييس في مصر في جهاز واحد مع رفع كفاءته وربط عمله باحتياجات السوق، وفي الوقت نفسه تشجيع للشركات المصرية على العمل بنظام الجودة لمنظمة المقاييس الدولية المعروفة بنظام "إيزو ٩٠٠٠" الذي يعتبر ضماناً عالمياً للجودة يساعد كثيراً في تيسير التصدير للمنتجات المصرية.
- يجب أن يحظى التطور التكنولوجي ونقله من أوروبا ومن الولايات المتحدة الأمريكية باهتمام كبير في أى مفاوضات تجرى مستقبلاً على نحو ما لجحت إسرائيل في تحقيقه في مفاوضات مماثلة مع الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية وكندا.
- معايشة البحث العلمي لقطاعات الإنتاج والخدمات حيث تتكامل المعرفة العلمية مع الخبرة العملية والمهارات التكنولوجية.

مراجع وهوامش الدراسة

- ١ - محمد فوزى عبد المقصود، "جامعة المستقبل في مصر - تصور مقترح"، في دراسات تربوية، المجلد الثامن، الجزء ٤٩، رابطة التربية الحديثة، للقاهرة، ١٩٩٢، ص ٤٩.

٢ - محيازيون، "مستقبل التعليم فى الوطن العربى فى ظل استراتيجية المادة الهيكلية الرأسمالية"، فى المجلة العربية للتربية، المجلد (١٧)، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، يونيو ١٩٩٧، ص ١١٠.

٣ - محمود عباس عابدين، "رؤية لتطوير التعليم الجامعى المصرى"، فى التربية والتنمية، السنة السادسة، العدد ١٦، القاهرة، مارس ١٩٩٩، ص ٢٩٩.

والمعزى يمكن الرجوع إلى:

□ مهنى غلام، تخطيط سياسة البحث التربوى ... مسئولية من؟، المؤتمر السنوى الرابع عشر لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة، البحث التربوى: مفاهيمه - أخلاقياته - توظيفه، المجلد الثالث ٢٣ - ٢٤ ديسمبر ١٩٩٧، كلية التربية بالمنصورة ١٩٩٧م.

□ سميد إسماعيل على، "البحث التربوى ... إلى أين"، مجلة دراسات تربوية، رابطة للتربية الحديثة، العدد ١٦، القاهرة، ١٩٨٩.

□ سميد إسماعيل على، "مستقبل البحث التربوى فى مصر"، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، العدد (٨٠)، القاهرة، ١٩٩٥.

□ سيد احمد عثمان، "أزمة البحث التربوى بيننا، التربية للماستر، السنة التاسعة، العدد (٢٠)، القاهرة، مارس ١٩٩٢.

□ السيد سلامة الخميس، "المناخ العلمى بكليات التربية"، مكتبة نفيس، دمايط، ١٩٨٦م.

٤- على نصر، "الدراسات المستقبلية - المفهوم والأساليب والممارسات"، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٧)، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، يونيو ١٩٩٧، ص ٢٣.

5 - George Gallipe Gr, & William proctor, "Forecast 2000", William Monowarnol Company, Inc, New York, 1989, P.12.

٦ - طه تايه النعيمى، نعمان سعد الدين النعيمى، "آليات تسويق نتائج البحث العلمى لخدمة وتنمية المجتمع"، فى التطعيم العلمى والبحث العلمى لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠م، ص ١٥٥.

٧ - رمضان عيد، محمود عطا، "آليات الرابطة بين البحث العلمى الجامعى والتنمية الاقتصادية" - دراسة مقارنة فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا وإمكانيات الافادة منها فى مصر، التربية والتنمية، السنة الخامسة، ع ١٣، القاهرة، مارس ١٩٩٨م، ص ١٥.

- ٨ - المرجع السابق ، ص ١٥٥.
- ٩ - سعد الدين عكاشة، تمويل البحث العلمي في الوطن العربي وسبل تكميته، في التعليم العالي والبحث العلمي لمؤسسة تحديثات القرن الحادي والعشرين، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠م، ص ٥٤.
- ١٠ - وزارة التعليم العالي، المؤتمر القومي للتعليم العالي ١٣ - ١٤ فبراير ٢٠٠٠م، تقرير لجنة تطوير الدراسات العليا والبحث العلمي، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ٦٢.
- ١١ - المرجع السابق، ص ١٥٣.
- ١٢ - المرجع السابق، ص ١٦١.
- ١٣ - المرجع السابق، ص ١٦٢.
- ١٤ - المرجع السابق، ص ١٥٤.
- ١٥ - المرجع السابق، ص ١٦٢.
- ١٦ - عبد الرحمن أحمد صلتح، نمو متطور شمولي لتقويم أداء الجامعات العربية أسلوب تحليل النظم كنموذج تقريبي فعال " ، في التعليم العالي والبحث العلمي لمؤسسة تحديثات القرن الحادي والعشرين ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ٢٠٠٠م، ص ٢١٠.
- ١٧ - محمد عزت عبد الموجود، من قضايا التعليم والتنمية، مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الأول، يناير ١٩٩٥م، ص ص ٦٧ - ٦٨.
- ١٨ - ضياء الدين زاهر، "الدراسات العليا العربية - الواقع وسبلاريوهات المستقبل"، مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الأول، القاهرة، يناير ١٩٩٥م، ص ٢٩.
- ١٩ - ريموند وسميلور وآخرون، "الجامعة الاستثمارية - دور التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية في تمويق التكنولوجيا والتنمية الاقتصادية"، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ١٣٥، اليونسكو، القاهرة، فبراير ١٩٩٣، ص ٩.
- ٢٠ - أوسمو كينين، ورد يستورين، "تطور سياسات لتعليم العالي : ثلاثة أمثلة غربية"، مستقبلات، المجلد ٢١، العدد الثالث (٧٩)، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٥١٢.
- ٢١ - ريموند وسميلور وآخرون، مرجع سابق، ص ١١.
- ٢٢ - جيسر سرجيت سينغ، "التعليم العالي والتنمية، تجربة أربعة بلدان في آسيا"، مستقبلات، المجلد ٢١، العدد (٧٩)، اليونسكو، القاهرة، ص ٤٧٤، ١٩٩١.

- ٢٣- المرجع السابق، ص ٤٧٥.
- ٢٤- المرجع السابق، ص ٤٧٦.
- 25- Jon Wagner, "Social Contracts and university public service, the case of Agriculture and schooling," The Journal Higher Education, Vol. 26- 64, No. 6, Ohio State University Press, Ohio, 1993, p. 697.
- ٢٧- ضياء الدين زاهر، مرجع سابق.
- ٢٨- مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة، أكتوبر ٢٠٠١.
- ٢٩- أنطوان زحلان، "التخطيط التربوي والتحولات التقنية المعاصر"، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٧)، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، يوليو ١٩٩٧، ص ١٦٦.
- ٣٠- سعد الدين عكاشة، "تمويل البحث العلمي في الوطن العربي وسبل تنميته"، مرجع سابق، ص ٥٥.
- ٣١- منير بشور، "أفكار وملاحظات على هولمز بعض محاولات التخطيط ووضع الاستراتيجيات التربوية في البلاد العربية"، المجلد (١٧)، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، يوليو ١٩٩٧، ص ٥٨.
- ٣٢- سعد الدين عكاشة، "تمويل وإثراء على حركة البحث العلمي في المؤسسات العلمية العربية"، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ٦٨.
- ٣٣- المرجع السابق، ص ١٥٠.
- ٣٤- أنطوان زحلان، مرجع سابق، ص ١٦٥.
- ٣٥- وزارة للتعليم العالي، المؤتمر القومي للتعليم العالي، مرجع سابق، ص ٥٦.
- ٣٦- ج. ب. تكسون، "اقتصاديات التربية"، ترجمة عبد الرحمن أحمد صانغ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٣، ص ٩٤.
- ٣٧- مراد صالح زيدان، "تمويل التعليم العام في مصر في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة"، التربية والتنمية، السنة الثامنة لعد (٢٠)، القاهرة، مايو ٢٠٠٠م، ص ٢٨٣.
- ٣٨- آمال العريايوي مهدي، "تأثير سياسة الإصلاح الاقتصادي على التعليم قبل الجامعي في مصر - دراسة تحليلية"، مجلة للبحوث النفسية والتربوية، السنة ١٣، العدد الثالث، كلية التربية بشبين الكوم، ١٩٩٨، ص ٢٨٧.

٣٩- فتحى درويش عشية، "الجامعة المنتجة لحد البذل لأخصخصة التعليم الجامعي، فى مصر دراسة تطليلية"، التربية والتنمية، السنة للتاسعة، العدد (٢٢)، القاهرة، ابريل ٢٠٠١م، ص ١٩٥.

٤٠- للمرجع السابق، ص ١٩٦ - ١٩٨.

٤١- محمد عبد الحليم، "المتطلبات التربوية من لتعليم الجامعى فى بعض المتغيرات المحلية والعالمية"، التربية والتنمية، السنة الخامسة، العدد (١٣) القاهرة، ١٩٩٨م، ص ١٠١.

42- UNESCO , Statistical Year book 1999, Paris, UNESCO, 2000.

٤٣- محمد عبد الحليم ، مرجع سابق، ص ١٠٢.

٤٤- شاكر محمد فتحى وآخرون، "تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثوة المعلومات"، مؤتمر كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير، المؤتمر السنوى الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية فى الفترة من ٢٣ إلى ٢٥ يناير ١٩٩٣م، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية، القاهرة، ١٩٩٣م، ص ١٣٣.

٤٥- سعيد سامين وكمال بختيت، "دور المنظمات غير الحكومية فى تدعيم استراتيجىة تعليم الكبار فى الوطن العربى"، تعليم الكبار وتكنولوجيا العصر، التقرير الختامى لمؤتمر الاسكندرية السادس فى الفترة من ٢٦- إلى ٢٩/١١/١٩٩٤، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦م، ص ١٥٦.

46- Perssonulla Britt, "The Importance of Functional literacy skills in A changing world" paper presented at the conference pedagogy and school & Eric, October 21-22/1994 p.2.

47- Ibid, P. 50.

٤٨- البنك الدولى، مؤشرات للتنمية فى العالم، ٢٠٠٢م.

٤٩- مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة، أكتوبر ٢٠٠١.

٥٠- سعد الدين عكاشة، " التمويل واثره على حركة البحث العلمى فى المؤسسات العلمية العربية "، مرجع سابق، ص ٦٨.

٥١- المرجع السابق، ص ٣٩.

٥٢- رمضان عيد ومحمود عطا ، مرجع سابق، ص ١٢.

- ٥٣- سعاد بسيوني، إدارة الجودة الشاملة، مدخل لتطوير التعليم الجامعي في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٥، الجزء ٣، ١٩٩٦م، ص ٤٠.
- ٥٤- كولين ، باور، "التعليم وسيلة لم غاية - نظرة في تقرير ديور وتثيره على التجديد في مجال التربية"، مستقبلات، المجلد ٢٧، العدد الثاني (١٠٢)، اليونسكو القاهرة، يوليو ١٩٩٧م، ص ٢١٧.
- ٥٥- عبد الفتاح تركي، تكافؤ الفرص التعليمية، مؤتمر رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، ٢ - ٥ أبريل ١٩٨٤م، ص ص ١٢٨ - ١٢٩.
- 56- Halsey, A.H, "Social Mobility and Education", in Rubinstein, D.,ed., Education and Equality, pengamin, London, 1984, P. 108.
- ٥٧- ملير بشور، مرجع سابق ، ص ٢٣.
- ٥٨- مولود بيريز وبيير رداص، "البحث التربوي"، مستقبلات، المجلد ٢٩، العدد ١١١، اليونسكو، القاهرة، سبتمبر ١٩٩٩م، ص ٣٥٢.
- ٥٩- عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي، "أساليب تقويم برامج الدراسات العليا في بعض الجامعات الأمريكية"، في أساليب تقويم برامج الدراسات العليا، الندوة الثانية بكلية لدراسات العليا بجامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٠، ص ص ١٤٥ - ١٤٩.
- ٦٠- المرجع السابق، ص ص ١٥٠ - ١٥٩.
- ٦١- ر.س. ميشلا، " البحث التربوي في الهند"، مستقبلات، اليونسكو، المجلد ٢٩، العدد ١١١، القاهرة ١٩٩٩م، ص ٣٦٩.
- ٦٢- بروجين ميتشترس، "تحديات جديدة أمام التعليم والبحث في ظل الاقتصاد الكركبي"، مستقبلات، اليونسكو، القاهرة، العدد ١١٩، المجلد ٢١، سبتمبر ٢٠٠١، ص ص ٤٩٥.
- ٦٣- ر.س. ميشلا، مرجع سابق، ص ٣٧٠.



أثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات بدولة الكويت

د. فهد خلف المريع^(١)

د. محمد بليه العجسي^(٢)

المقدمة :

يعتبر الأبناء الثروة الحقيقية للأمم المتقدمة وللنامية ، فهم عماد الأمة ورجال الغد وعليهم تقوم الخطط المستقبلية ، فإن أحسنت تربيتهم ووجهت طاقاتهم التوجيه السليم نضجت الثمرة وطاب قطفها. إن التطور العلمي والافتتاح المعرفي الحالي صاحبه درجة عالية من التغيرات والتفسير بشكل يشير إلى أن الكثير من المعلومات التي نعلمها لأبنائنا الآن ستصبح خارج العلم في اللحظة التي يغادرون فيها المدارس (ديفيد جونسون وآخرون ١٩٩٥) ١. لذلك يجب أن لا يكون السئو حة فقط إلى ماذا يتعلم الطالب ؟ وإنما إضافة إلى ذلك يجب الاهتمام بكيف يتعلم الطالب ؟ من هذا المنطق دعا كثير من التربويين وحثوا على استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية تناسب طبيعة وحاجات الإنسان والمجتمع اليوم ، ولقد نادى المربون (Gilroy1996,Mocperson 1995,Tyler 1949) والمنظرون للعملية للتربية بصورة عامة والمخططون للمناهج وطرق التدريس والمختصون بعلم النفس التربوي إلى ضرورة أن يهتم المعلمون أو يحاولوا الإجابة على التساؤلات الآتية قبل تدريسهم للمناهج الدراسية :

١ - ما الأهداف والغايات من تدريس المنهج ؟

٢ - ما المعلومات التي يحتويها هذا المنهج ؟

٣ - ما الطرق التدريسية التي سوف يستخدمها المدرس ؟ وهل سيراعي طبيعة الهدف وطبيعة التلميذ وحاجاته و طبيعة المفهوم الذي يدرسه ؟

٤ - ما الأساليب الناجعة لتقييم ما توصل إليه التلاميذ من دراسة المنهج ؟

(^١) أستاذ مساعد بكلية التربية الأساسية - قسم المناهج وطرق التدريس .

(^٢) موجه بوزارة التربية - الكويت .

من الواضح تماماً أن هذه المطالبات والمقترحات من أهم أساسيات العمل التربوي ، ولعل ما يهمنا منها في هذا البحث هو التأكيد على أنه لا بد من تنوع أساليب التدريس لتناسب الهدف أو المهارة التعليمية المراد تحقيقها أو مساعدة الطالب للوصول إليها وتعزيزها وتنميتها .

وتحتل تنمية القدرة على التفكير أهمية خاصة من بين الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة لتحقيقها ، وذلك لأهميتها للإنسان في شتى مراحل حياته . حيث يعتبر التفكير الإبداعي من أهم أنواع التفكير لأن المبدعين هم أمل الأمة وهم القادرون على النهوض بنواتهم ومجتمعاتهم إلى أرقى درجات التقدم والرفق الإنساني .

ويعتبر التعلم التعاوني كما يراه التربويون من الطرق التعليمية التي تساعد المعلمين على تنمية المهارات الأساسية لعملية التفكير، حيث يعتبر التفكير الإبداعي من أهم مستويات التفكير التي يفترض أن تعزز وتنمي بين المتعلمين حيث يمثل التعلم التعاوني طريقاً مميزاً وعاملاً مساعداً للمعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة (Kagan,1988)، وذلك لطبيعة طريقة التعلم التعاوني التي تعزز من دافعية الطالب نحو الدراسة ونحو نظرته إلى الأمور وإعطاء الأحكام المختلفة والمتنوعة مما يثرى عملية التفكير وخاصة التفكير الإبداعي.

تكمن مشكلة الدراسة فيما يلي :

- من خلال خبرة الباحثين في التدريس فإن أغلب المدرسين يركزون في تدريسهم على طرق تقليدية في التدريس لتمرير معلومات الكتاب المدرسي للطلبة ولا يهتمون بتنمية القدرات التعليمية المهمة كالقدرة على التفكير الإبداعي ، وإنما ينصب تركيزهم على إكساب الطلاب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة وحفظ واسترجاع المعلومات ، لذلك ينادي كثير من التربويين للاستغناء عن القدرات والمهارات التي تساعد الطالب على أن يكون ناجحاً في مجتمعه وفي دراسته المستقبلية كالبحث والتفكير والتطبيق الخ، كما نادى كلي Kelly بأن يعطى الطالب الفرصة الكافية بأن يفكر ثم يتحدث ثم يعمل (Kelly, 1999 , p121) وكذلك Wragg السذي طالب بأن يكون التعليم وسيلة لتهيئة الجيل الحالي للمستقبل كما يسهل ويساعد الطلبة الذين يرغبون في إكمال تعليمهم (Wragg,1996, p4).

- بالرغم من كثرة الدورات التدريبية والندوات العلمية للمعلمين في أثناء الخدمة التي تقوم بها وزارة التربية وللمؤسسات التربوية الأخرى إلا أن هناك إغفالاً لإستراتيجيات التدريس الحديثة التي تساعد المعلمين في محاولاتهم لتنمية الأنواع المختلفة للقدرات والمهارات التعليمية .

- ضعف التركيز في مناهج التعليم العلم على التفكير الإبداعي ، حيث أشارت بعض الدراسات إلى (خالد المهدي ، ٢٠٠١) (أحمد عباده، ٢٠٠٠) أن من أهم معوقات التفكير الإبداعي عند الطلبة بالإضافة إلى الأسرة والمجتمع هو التركيز على استخدام الطرق التقليدية للتدريس .

- وقد اختار الباحثان طريقة التدريس بالتعلم التعاوني كاستراتيجية من الاستراتيجيات التعليمية التي يأمل الباحثان أن يكون لها دور فعال في تنمية التفكير الإبداعي لما تقوم عليه من مهام تعليمية تختلف عن طرق التدريس التقليدية .

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل التالي :

ما أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلاب المستوى الثالث الثانوي - نظام المقررات في مادة التربية الإسلامية ؟

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة لمعرفة أثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارة التفكير الإبداعي لدى طلاب المستوى الثالث في المرحلة الثانوية - نظام المقررات .

أهمية الدراسة :

تستلحق أهمية الدراسة من كونها للدراسة الأولى في دولة الكويت (على حد علم الباحثين) التي تدرس علاقة استخدام التعلم التعاوني بتنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة بالإضافة إلى أنها مستندة للمسؤولين عن العملية التعليمية والمدرسين بصورة خاصة أهمية التنوع في استخدام طرق تدريسية تعكس الهدف المراد تحقيقه.

كما أن هذه الدراسة تدرس جانباً مهماً يعكس الجانب الكيفي إن صح التعبير للعملية التربوية حيث أن المهم ليس التركيز على الجانب النوعي للتعليم وإنما كيفية تطبيق النظريات والرؤى التربوية .

وحدود هذه الدراسة هو مجموع طلبة المرحلة الثانوية لمدارس المقررات بدولة الكويت. وبالتحديد طلبة الصف الثالث الثانوي الدراسي لمقرر ٤١ مشترك تربية إسلامية، وقد تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢.

فرض الدراسة :

توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وللضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في درجة مهارة التفكير الإبداعي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة :

طريقة التعلم التعاوني :

عرفه ستيفن Stephen ١٩٩٢ بأنه : استراتيجية تدريس يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات ، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته ، وكل عضو في الفريق ليس مسؤولاً فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه ، بل عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم ، وبالتالي يتحقق جو من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم .

الطريقة التقليدية :

هو ذلك الأسلوب الذي يكون فيه تنفيذ الدرس أحادي الجانب من قبل المعلم في تمرير مفاهيم الدرس مع عدم إعطاء دور إيجابي للطلاب أثناء تنفيذ الدروس ويكون فيه المعلم هو محور عملية التعلم في إدارة الصف والضبط والتعزيز وتحديد مقدار التعلم وزمنه.

التفكير الإبداعي :

عملية نفسية عصبية تدل على نشاط عقلي ينتج عنه ناتج يتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة ، يقاس بالنسبة للأطفال بإنتاج أفكارهم ، وللراشدين بأن يكون جديداً بالنسبة للمجال.

الإطار النظري للدراسة :

التعلم التعاوني :

يرى ديفيد جنمسون وآخرون أن التعلم التعاوني co-operative Learning هو الاستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة بحيث يعمل الطلاب بعضهم مع بعض لزيادة تعلمهم وتعلم بعضهم بعضاً إلى أقصى حد ممكن ، وأضافوا : يأخذ الطلاب بالاشتغال على العمل حتى يفهم وينجز جميع أعضاء المجموعة العمل بنجاح . (ديفيد جنسون وآخرون ، ١٩٩٥ ، ص ١ : ٥) .

ويرى محمد نوح (١٩٩٢) أن للتعلم التعاوني هو أسلوب تعلم يعمل فيه التلاميذ سوياً في مجموعات صغيرة ، فيقسمون الأفكار والمهارات فيما بينهم ، ويعملون بطريقة تعاونية تجاه إنجاز مهام أكاديمية مشتركة ومحددة. (محمد نوح ، ١٩٩٣ ، ص ١٤).

ويرى ستيفن Stephen ١٩٩٢ أن التعلم التعاوني استراتيجية تدريس يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات ، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته ، وكل عضو في الفريق ليس مسئولاً فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه ، بل عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم ، وبالتالي يتحقق جو من الإنجاز والتحصيل والمثمة أثناء التعلم.

ويرى عايد الهرش ومحمد مقداد ، ٢٠٠٠ أن التعلم للتعاوني يقوم على مجموعة من الأسس كالاتمالم بالمشاركة الإيجابية وتفاعل الطلاب داخل المجموعة ، وتنمية روح التعاون الجماعي بين الطلاب . ويتطلب تفاعل الطلاب داخل كل مجموعة أن يساعد بعضهم بعضاً في إنجاز النشاطات التعليمية ، وتقبل الآراء ، وأن يكون كل طالب في المجموعة مسئولاً عن عمله وعن عمل زملائه في المجموعة ، مما يساعد على الفهم وتثبيت المعلومة لديهم. ومن المعروف أن الأسلوب التعاوني يجعل المعلم مشرفاً وموجهاً داخل الموقف الصفّي ويمكنه من متابعة ٥-١٠ مجموعات بدلاً من متابعة ٣٠ أو ٤٠ طالباً .

* أهمية التعلم التعاوني :

أكدت الدراسات الميدانية مدى الفائدة الكبرى التي تعود على التلاميذ جراء استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، حيث يصبح الطلاب أكثر تقديرًا لنواتجهم وحباً لزملائهم ، كما يمتلكون روح الإيثار ، حيث يسعى كل منهم إلى مساعدة الآخرين في تحقيق هدف ما، وهذا مما يعضد جهودهم بالفكر والرأي والأداء ويتعاطف معهم في حالات التعزيز. وهذا ما يعكس مفهوم الشعور الجماعي لتحمل المسؤولية الاجتماعية والفردية. ومن الفوائد التي تعود على الطلاب أيضاً النمو المعرفي الاجتماعي عن الحياة والآخرين والعمل الجماعي ، كما يسهم التعلم التعاوني في نمو التفكير الناقد ، ونمو القدرات الاتصالية اللغوية وغيرها (مصطفى عبد السميع وسميرة السيد ، ١٩٩٥) (ديفيد جونسون وآخرون ، ١٩٩٥) (إبراهيم القاعود ، ١٩٩٥) .

من هنا فإن إدخال التعلم التعاوني في مدارسنا لا يهدف فقط إلى اكساب الطلاب الجانب التحصيلي فحسب بل ويهدف كذلك إلى استثارة طاقاتهم وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية التي يستطيعون عن طريقها التعامل مع الموقف الحياتية اليومية .

* المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني :

- ١- التبادل الإيجابي للمنفعة: حيث يؤمن الطلبة بأنهم ينجحون في تحقيق الهدف معاً ، أو يخفقون معاً وهذا يساعد على تعزيز الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة.
- ٢- التفاعل المنتج المباشر: هو تفاعل متمثل في تشجيع كل فرد داخل المجموعة لجهد الآخرين لإنجاز أهداف المجموعة.
- ٣- المسؤولية الفردية: إذ يتعلم الطلبة معاً ، حيث يعتبر الفرد مسؤولاً عما يعهد إليه من أعمال.
- ٤- المهارات الاجتماعية: حتى يؤتي التعلم التعاوني ثماره ، فلا بد أن يتوفر لدى الطلبة داخل المجموعة أهداف واضحة ، ووسائل اتصال جيدة بين المشاركين ، وتوزيع الأدوار ، ثم العمل بروح الفريق.
- ٥- أسلوب معالجة أعمال المجموعة: لابد أن يلاحظ المعلم أن أعضاء كل مجموعة يعملون معاً ، ويلاحظ أيضاً مدى تقدمهم في تحقيق الأهداف ، وذلك في جو اجتماعي فعال. (ملكة صابر ١٩٩٩) (نبيل أحمد عبدالهادي ، ٢٠٠٠).

* استراتيجية التعلم التعاوني :

تتعدد طرق وآليات القيام بطريقة التعلم التعاوني (إلا أنه يمكن تحديد أهم ملامحها فيما يلي: (محبات أبو عميرة ، ١٩٩٧) (ديفيد جونسون وآخرون ١٩٩٥) (أحمد النجدي، ١٩٩٦، ١٢٤) :

١- تشكيل المجموعة :

في هذه الخطوة يعمل للتلاميذ معاً في مجموعة ، ليكملوا منتجاً واحداً يخص المجموعة ويشاركون في تبادل الأفكار ، ويتأكدون من فهم أفراد المجموعة للموضوع .

تحدد الأهداف التعليمية التي من المتوقع أن يحققها التلاميذ بعد دراسة أحد الموضوعات المزمع دراستها ، ويوزع التلاميذ على مجموعات صغيرة بحيث يتراوح عددها ما بين (٣-٥) تلاميذ ، ثم يوجه للتلاميذ على شكل دائرة حتى يحدث أكبر قدر من التفاعل والانسجام بينهم أثناء تعلم المادة المزمع دراستها .

تحدد المهام التي سوف يتعلمونها في ضوء الأهداف التعليمية التي وضعت مسبقاً ، وتحدد أيضاً الخبرات السابقة (المفاهيم - العلاقات - النظريات ذات العلاقة بتعلم الموضوع الجديد) .

٢- عمل التلاميذ في فرق :

تدرس كل مجموعة موضوعاً معيناً يستغرق زمن الحصص الدراسية ، بحيث يساعد بعضهم بعضاً ، ويتعلمون معاً ، وفي نهاية الحصص الدراسية تقدم لهم أسئلة فردية يجب عليها كل عضو من أعضاء كل فريق شريطة أن تكون هذه الأسئلة بمثابة تطبيق على الموضوع الذي تم تعلمه في القسم الأول ، وفي هذه العملية يحدث للتفاضل الفردي.

٣- التفاضل الجماعي :

يقصد بهذه الخطوة إحداث التفاضل بين الأفراد داخل المجموعات ، وذلك من خلال أسئلة تقدم إلى المجموعات ، ثم تصحح إجابات كل مجموعة ، وتعطى الدرجة بناء على إسهامات كل عضو في الجماعة ، بحيث تعتبر الجماعة الفائزة هي الحاصلة على أعلى الدرجات بين المجموعات.

٤- الاستقصاء التعاوني :

يوجه المعلم التلاميذ إلى المصادر المتنوعة ، ويقدم لهم الأنشطة الهادفة بحيث يشترك الطلاب في جمع المعلومات في صورة مشروع جماعي ، ثم يكلف كل فرد في المجموعة بمهام معينة ، ثم يحلل التلاميذ المعلومات ، ويتم عرضها في الفصل .

وخلال هذا الاستقصاء التعاوني يقيم التلاميذ أنفسهم ، حيث تقسم المجموعات بعضها بعضاً تحت إشراف المعلم.

٥- التكامل التعاوني للمعلومات للمجزة :

يقوم المعلم بتجزئة الموضوع الواحد إلى موضوعات ومهام متفرعة ، ثم يوزعها على كل مجموعة أو كل عضو ويطلب من كل طالب تعلم جزء معين من الموضوع المراد دراسته في الموقف التعليمي ، ثم يقوم كل طالب بتعليم ما تعلمه لزميله ، وهذا يولد الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الطلاب.

٦- ألعاب ومسابقات الفرق :

يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى فرق دراسية تتكون كل مجموعة من (٣-٤) أعضاء يدرسون الموضوع أو الوحدة المقترحة معاً ، ثم يقوم المعلم بتقسيمهم مرة أخرى بناء على تحصيلهم ، ويقيم تسابقاً بعد ذلك بين كل ثلاثة أو أربعة تلاميذ متجانسين من حيث التحصيل في الوحدة والموضوع الذي سبق دراسته ، وتنتج هذه الطريقة للتلاميذ الانتقال من فريق إلى آخر في ضوء نتائج المسابقات.

٧- التنافس الفردي :

تعتمد هذه الاستراتيجية على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، ويحدث التنافس بين أعضاء كل مجموعة ، بحيث يريد كل عضو أن يحصل على المركز الأول في الموضوع المراد دراسته. ويمكن تحديد دور المعلم في طريقة التعلم التعاوني في النقاط التالية : (نبيل أحمد عبد الهادي ، ٢٠٠٠ . أحمد اللجدي ، ١٩٩٦).

١. تهيئة الظروف للعمل التعاوني ومساعدة الطلاب على اكتشاف ميولهم وقدراتهم المعرفية.
٢. يعد المعلم الأدوات والوسائل اللازمة لعمل المجموعات.
٣. يعطي المعلم نشاطاً جماعياً ، يزود به التلاميذ بالتوجيهات المناسبة قبل البدء بالعمل ضمن المجموعات الخاصة بهم ، حيث يؤثر وعيهم ببعض المشكلات التي تصادفهم.
٤. تقديم بعض الخطوات الإرشادية للتعامل بين أعضاء المجموعة .

تعبيراً على ما سبق عرضه يرى الباحثان أنه يمكن تحديد بنية التعلم التعاوني فيما يلي:

- ١- يقوم على المشاركة الجماعية والتي ينتج عنها المسؤولية الاجتماعية (وتتمثل في استئصال الفرد وتحمله لمسئولية الجماعة التي يعمل معها).
 - ٢- يقوم على التنافس المحمود والذي ينتج عنه المسؤولية الفردية وهي التي يقدر فيها الفرد دوره الإيجابي في الجماعة .
 - ٣- تقوم على المعلم الفعال الذي يقوم بالتخطيط والإعداد والتنظيم والمتابعة والتقويم والتوجيه والإرشاد وتهيئة المناخ المناسب للطلاب الذي يتسم بالحرية من خلال الحوار وتبادل الآراء ، ومنح الطلاب الثقة بنفسه وبقدراته ، وتشجيعه على إعمال الفكر .
- وقد استخدم الباحثان الإجراءات السابقة في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

التفكير الإبداعي :

• تعريف التفكير الإبداعي :

يرى محمود غانم (١٩٩٥ ص ٢٠٠) أن التفكير هو عملية نفسية تتألف من تكوين فرضي يستدل عليه من مجموعة من المتغيرات المتوسطة مثل التجريد والتعميم والتصنيف ، والتي تظهر آثارها على بعض السلوك مثل الحكم والتفكير الناقد وسلوك حل المشكلة .

ويرى عبد الناصر فخر (١٩٩٨ص ١٥) أن التفكير عملية كيميائية وعصبية ونفسية مستداخلة ومتلازمة تحدث للفرد عند تعرضه لخبرة جديدة ، فيمنحها بخبرته السابقة كي يكون مفهومها للتعامل مع المعطيات الحالية أو المستقبلية.

ويرى فيصل يونس (١٩٩٧ص:٧٧-٨١) أن التفكير الإبداعي هو تفكير مصاغ بطريقة تميل إلى أن تؤدي إلى نتائج إبداعية ذات أصالة وطلاقة ومرونة.

ويرى أحمد عبادة (٢٠٠٠ص٨٦) أنه العملية التي ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي السذي لدينا (الإطار التقليدي) سواء بالنسبة لمعلومات للفرد الذي يفكر أم المعلومات السائدة في البيئة وذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار.

ويصف فهد الميم (٢٠٠٠ ص ١١٨) أن التفكير الإبداعي هو نمط من التفكير يتصف بالخلق والإبداع ؛ بعكس ما يسمى بالتفكير التقليدي الذي يتسم بتحديد أفكار وأقوال الآخرين .

يرى خالد المهدي وآخرون ٢٠٠١ أن الأطفال ذوي الأصالة في تفكيرهم هم من يدركون علاقات ويفكرون في أفكار وحلول تختلف عما يفكر فيه زملائهم في الفصل ، وكثير من أفكارهم تثبت فائدتها.

ويرى الباحثان أن التفكير الإبداعي عملية نفسية عصبية تدل على نشاط عقلي ينتج عنه نتائج يتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة ، يقاس بالنسبة للأطفال بإنتاج أقرانهم ، وللراشدين بأن يكون جديداً بالنسبة للمجال.

ويؤكد الباحثان على أهمية التفكير الإبداعي بصفة عامة في العملية التعليمية بصفة خاصة ويتطلب تحقيقه أثناء العملية التعليمية ما يلي :

- ١- أن يستخدم المعلم طرقاً تدريسية تناسب وتساعد وتنمي القدرة على التفكير الإبداعي ، ويعطي بالتالي الطلبة فرصة من خلال هذه الطرق للمشاركة في تنفيذ الدروس بفعالية .
- ٢- أن يحتوي الكتاب المدرسي الخاص بالطلاب على بعض المواضيع التي تشجع الطلبة وتساعد على تنمية هذه المهارة .
- ٣- أن يستخدم المعلم أساليب متنوعة لتقويم وقياس هذه المهارة عند الطلبة .

• خصائص التفكير المبدع :

يرى محمود غانم ١٩٩٥ وعبد الرحمن عيسوي ١٩٩٠ أن من أهم ما يتصف به التفكير الإبداعي هو أن :

- الإبداع خاصية يمكن أن توجد عند كل الناس ولكن بدرجات متفاوتة ، ولهذا فمن الممكن قياسه وتحديد درجات وجوده في الآخرين.
- التفكير المبدع تفكير افتراضي له أكثر من حل ، يبحث في اتجاهات مختلفة.
- ومن خواص الإبداع أنه منقلب بمعنى أن الأشخاص المبدعين يختلف أدائهم من وقت لآخر.
- النظر إلى الأمور من زوايا مختلفة .
- العملية الإبداعية في جوهرها ضرب من ضروب التحرر من قيود الزمان والمكان.
- الإبداع لا يمكن أن يكون محاكاة للطبيعة أو تصويراً لحقائقها ووقائعها وأحداثها ، وإنما هو خلق شيء جديد ، ولكن ليس من الضروري أن تكون جميع عناصر الشيء المبدع جديدة كل الجدة ، وإنما قد يكون الإبداع عبارة عن تأليف جديد أو تصوير جديد لأشكال قديمة.

* مهارات التفكير الإبداعي :

يذكر مصري حلوة ١٩٩٧ و خالد المهدي وآخرون ٢٠٠١ أن هناك ثلاث قدرات تمثل في مجموعها التفكير الإبداعي هي:

١ - الأصالة :

تعتبر من أهم القدرات اللازمة للإنتاج الإبداعي وتعني السير في إنتاج الجديد غير المكرر، كما يقصد بها الابتعاد عن المألوف ولشائع في إنتاج الأفكار .

٢ - الطلاقة :

وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بموقف، وفي فترة زمنية محددة ، وتعتمد الطلاقة على الإنتاج الوفير للأفكار ، وهناك أربعة عوامل للطلاقة هي:

(أ) الطلاقة اللفظية لإنتاج أكبر عدد من الألفاظ تتوفر فيها خصائص معينة (مثلاً ذكر الأسماء أو الأماكن التي تبدأ بحرف ع) .

(ب) طلاقة التداعي : أي تداعي الأفكار المرتبطة بفكر ما.

(ج) الطلاقة الفكرية (ذكر أكبر عدد من الأفكار في زمن معين). كالقدرة على تقديم تفاصيل منظمة لحظة ما أو لموقف ما.

(د) الطلاقة التعبيرية : أي إنتاج أكبر عدد من الجمل ، ويشير إليها بالقدرة على التفكير السريع وصياغة الأفكار في عبارة مفيدة .

٣- المرونة :

ويقصد بها القدرة على تغيير الوجهة العقلية في التفكير أو التنوع في الأفكار ، وتعد زوايا النظر للمشكلة وإنتاج مداخل مختلفة لدراستها ، وهناك عاملان للمرونة هما :

(أ) المرونة التكيفية :

وهي قدرة الشخص على تغيير وجهته للذهنية حين يكون بصدد النظر إلى حل مشكلة معينة ، ويمكن أن ننظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي فالشخص المرن (من حيث التكيف العقلي) مضاد للشخص المتصلب عقلياً.

(ب) المرونة التلقائية :

وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار التي ترتبط بموقف معين يحدده الاختبار على أن تكون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة ويتم قياس هذه القدرة باختبار الاستخدامات غير المعتادة لشيء معين مثل استخدام الصحيفة في آلاف الأثناء غير مجرد قراءتها.

* خصائص المبدع :

توصل يوسف قطامي (١٩٩٠ ص: ٦٦٦-٦٦٧) إلى عدة خصائص للمبدع من أهمها المرونة والاستقلال والمثابرة ، الاهتمامات المتنوعة ، الانتفاعية ، التفافس ، الرغبة في التقصي والاستكشاف ، حب الاستطلاع والاستفسار ، مرونة التفكير والثقة بالنفس ، سرعة البديهة وتعدد الأفكار ، القدرة على التحليل والتركيب.

ويرى مصري حنورة (١٩٩٧ ص ٢٢) أن من أهم ما يميز المبدعين على وجه العموم أنهم يميلون إلى تفضيل المركب على البسيط بمعنى أنهم يستجيبون للمثيرات أو الموضوعات المعقدة والخصبة ، كما يتميزون بخصوبة الخيال والقدرة على التحرر من الواقع المحيط بهم.

* بعض الطرق والأساليب في تنمية التفكير الإبداعي :

إن أعظم الخسائر في مصادر الثروة البشرية تتمثل في الأفراد المبدعين الذين لا يجدون البيئة المناسبة والمشجعة لما لديهم من تفكير إبداعي.

ينكر ممدوح الكنانى (١٩٩٠ ص: ٢٦٧، ٢٦٦) أن من البرامج التي تنشط التفكير الإبداعي

ما يلي :

١ - برامج تنمية القدرة على استكشاف المشكلات وتهدف إلى استثارة حساسية الفرد للمواقف والأحداث والأشياء التي تتطلب على مشكلات تتطلب الحل.

٢ - برامج للتدريب على مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، وتقوم على إمداد الفرد بالخبرات والمهارات المختلفة ، من خلال مجموعة متنوعة من أساليب وطرق الحل الإبداعي للمشكلات.

٣ - البرامج التي تستهدف إعداد الأفراد وتنمية مهاراتهم في التأثر على الآخرين لتقبل أفكارهم الإبداعية ، أو تشجيعهم ومساندتهم لهذه الأفكار.

٤ - البرامج التي تسعى إلى توعية الأفراد بطبيعة السمات الوجدانية والدافعية التي يمكن أن تيسر أو تعوق العملية الإبداعية ، والطرق التي يمكن بها التقليل من الآثار السلبية لهذه الخصائص.

ويرى الباحثان أن البيئة التي يعيش فيها الفرد تعتبر من أهم العوامل المساعدة في تنمية الإبداع ، وخاصة البيئة الأسرية ومجتمع الفرد مع عدم إغفال أهمية ما لدى الفرد من استعدادات وقدرات وخصائص ودوافع واتجاهات ، وتلعب المدرسة دوراً كبيراً في تنمية الإبداع سواء بتسمية قدرات الفرد للشخصية أو بتهيئة الظروف أمامه ، لذلك فإننا في هذا المقام سنركز على البيئة المدرسية.

* دور المدرسة في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي :

تؤكد عديد من الدراسات على أن تنمية القدرة على التفكير الإبداعي تتطلب بيئة تتميز بالحرية والأمن النفسي حيث تلعب المدرسة دوراً كبيراً في تنمية التفكير الإبداعي ، وفيما يلي عرض للدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة:

- مراعاة السمات النفسية والشخصية للأطفال المبدعين.
- إعداد برامج لتنمية القدرات الإبداعية.
- استخدام الأسئلة التفاعلية.
- توفير البيئة المليئة بالمتغيرات.
- تعليم الطلاب استخدام قدراتهم وإمكانياتهم الداخلية لحل المشكلات التي تواجههم.
- توفير الوقت الكافي للتفكير وتنمية الخيال.
- إعطاء الطلاب فرصة كافية للتفكير وتنمية الخيال.

- ينبغي أن يعرف المعلمون المقصود بالإبداع وطرق قياسه ، وخصائص المبدعين وكيفية التعامل معهم.
- يرى تورنس أن المبادئ الخمسة التي يمكن أن يستخدمها المعلم في تدريب تلاميذه على الابتكار هي: احترام أسئلة التلميذ، احترام خيالات التلميذ التي تصدر عنه، أن يظهر للتلميذ أن أفكارهم قيمة ، السماح للتلميذ بأداء بعض الاستجابات دون التهديد بالتقويم الخارجي لها ، ربط التقويم ربطاً محكماً بالأسباب والنتائج. (في محمود غانم ، ١٩٩٥ ، ص ٢٢٥).
- يجب أن يكون المناخ المدرسي مهيئاً للجميع بأن يعملوا بكامل طاقاتهم ، وأن يكون مناخاً ديمقراطياً صالحاً لتطوير عناصر الموهبة والإبداع لدى الجميع.(فتحي جروان ، ١٩٩٩ ، ص ٣٧٦).

الدراسات السابقة :

اهتم الباحثون في علم التربية و التعليم بدراسة و تكشف طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين وأثرها في تنمية المهارات التعليمية المطلوبة. وقد دلت الدراسات على أن التدريس أو استخدام الاستراتيجيات التعليمية غير التقليدية كطريقة التعلم التعاوني من خلال المجموعات لها أثر كبير وفعال في تنمية تلك المهارات التعليمية. و قد تناولت معظم تلك البحوث و الدراسات أثر طريقة التدريس بالتعلم التعاوني في التحصيل الدراسي عند الطلبة (ملكة صابر ١٩٩٩ ، فاضل خليل إبراهيم ١٩٩٩ ، أحمد النجدي ١٩٩٦ ، إبراهيم القاعود ١٩٩٥ ، رافع الزرغول و عبد الله عيابنة ١٩٩٨ ، عفاف حماد ١٩٩٩ ، محرز الغنام ٢٠٠٠ ، Mattingly 1991 ، Lampe1992... الخ).

كما أن هناك دراسات تناولت مهارات تعليمية أخرى كدراسة فوزية أبا الخيل (٢٠٠١) حول فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات مجال تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والاتجاه نحوه. و دراسات أخرى متنوعة، على سبيل المثال دراسة حول اكتساب مهارات التذوق الأدبي (محمد سالم ١٩٩٨) وحول اكتساب الطلاب مهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها.(عايد الهرش ومحمد المقدادي ٢٠٠٠).

وقد لاحظ الباحثان ندرة الأبحاث المتعلقة تعلقاً مباشراً باستراتيجية التعلم التعاوني وعلاقته بتنمية مهارة التفكير الإبداعي. وفي حدود علم الباحثين لا توجد إلا بعض الدراسات التي تدور حول هذه الفكرة :

دراسة ديفيد جونسون وآخرون (١٩٩٥) أثبتت أن للتدريس بالتعلم التعاوني قد ساعد في تنمية مهارات التفكير عند الطلبة . وأن التعلم التعاوني يزيد من نجاح الأعضاء ويكون من خلال ما يلي:

- ١- تقديم و تلقي المساعدة المتبادلة.
- ٢- تبادل المصادر و المعلومات.
- ٣- تقديم و تلقي تغذية راجعة عن التقدم الاكاديمي.
- ٤- تحسدي تفكير بعضهم بعضاً ، فالنقاش الفكري يزيد من حب الاستطلاع و الدافعية للتعلم و اعادة النظر في المفاهيم التي يعرفها الفرد واتخاذ قرارات سليمة و فهم للمشكلة التي ينظر فيها .
- ٥- للتأثير المتبادل في تفكير وسلوك بعضهم بعضاً.

كما أكدوا من خلال مقارنة التعلم التعاوني بالتعلم الفردي والتعلم التنافسي أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحقيق زيادة في:

- ١- استخدام مهارات التفكير العليا و التأمل.
- ٢- قدرة الطلبة علي توليد أفكار جديدة واستراتيجيات وحلول يتوصلون إليها بمفردهم.
- ٣- الاتجاهات الايجابية تجاه المادة التي يتم تعلمها.

وبحث خالد المهدي وآخرون (٢٠٠١) بدراسة حول معوقات التفكير الإبداعي في مراحل التعليم العام كما يدركها المعلمون بدولة الكويت ، وقد صنّفوا هذه المعوقات إلى ثلاثة محاور ؛ المحور الأول : معوقات التفكير الإبداعي المتعلقة بالأسرة ، في حين تضمن المحور الثاني المعوقات المتعلقة بالمدرسة، بينما تضمن المحور الثالث المعوقات المتعلقة بالمجتمع . وقد أثبتت دراستهم أن من أهم المعوقات المتعلقة بالمدرسة هي : اعتماد المعلمين على الأسلوب التقليدي في التدريس كالحفظ والاسترجاع وعدم استخدام المعلم للأساليب الأخرى كالحوار والمجموعات والمناقشة داخل غرفة الصف .

أما جرين و كيفج، Green & Kivg ١٩٩٠ فقد قاما بدراسة للتعرف على أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد والكتابة وقد دلت نتائج الدراسة على فاعلية التعلم التعاوني في إكساب وتنمية مهارات التفكير والكتابة (ص ٤٦٢ - ٤٧٠) ..

كرستين Lee, Christine and others (١٩٩٧ص ١٦) في ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي حول التفكير تتبع جميع الأبحاث التي تناولت علاقة التفكير الإبداعي بطريقة التعلم التعاوني وأقر بالحقيقة التالية " أعتقد ، وبناء على الأفكار والمعلومات المجموعة في هذه الورقة بالإضافة إلى خبرتنا كمعلمين ومعلمين بأن التعلم التعاوني يعزز ويدعم تلك البيئة التعليمية التي تشجع التلاميذ وتشجعهم ليعملوا على تنظيم ونمو التفكير بشتى أنواعه ، كما أوصوا وطلبوا بالحاجة الملحة لتتبع أثر طريقة التعلم للتعاوني على تنمية مهارة التفكير الإبداعي .

الطريقة والإجراءات :

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع للشعب التي تدرس مقرر ٤١ مشترك تربية إسلامية ، وقد تم اختيار هذا المقرر بطريقة عشوائية من بين مقررات التربية الإسلامية والبالغ عددها تسع مقررات .

بعد ذلك تم اختيار شعبتين من شعب المقرر السابق من بين ثلاث شعب بطريقة عشوائية أيضاً ، وقد اعتمد الباحثان على التوزيع العشوائي دون النظر إلى المستوى الثقافي والاجتماعي للطلبة حيث أن المجتمع الكويتي متجانس ثقافياً واجتماعياً نظراً لصغر حجمه والبيئة الواحدة المشتركة في خصائصها ومميزاتها. وقد بلغ عدد طلاب كل شعبة ٢٤ طالباً ، بحيث بلغ عدد الطلاب في الشعبتين ٤٨ طالباً كونوا عينة للدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ في مدارس نظام المقررات للبنين في دولة الكويت ، وقد تم اختيار ثانوية القرن - مقررات قصدياً وذلك للسببين التاليين :

١. كون أحد الباحثين يعمل مدرس أول لمادة التربية الإسلامية في نفس المدرسة .
٢. حسن العلاقة التي تربط الباحثين بإدارة المدرسة ، مما يسهل إجراء التجربة .

أداة الدراسة :

- مقياس القدرة على التفكير الإبداعي : إعداد : عبدالسلام عبد الغفار (١٩٦٥).

يتكون هذا المقياس من ثلاث اختبارات (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) ، وتعتبر هذه الاختبارات من النوع المفتوح حيث يترك للممتحن الحرية في كتابة الإجابات التي تن له ، حيث يتفق هذا مع طبيعة العوامل المقاسة .

وقد أجري صدق وثبات الإختبار عند معده الأصلي على عينة من طلاب المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة بلغ عدد أفرادها ١٢٠ طالباً ، وحسب ثبات الإختبار بطريقتي إعادة التطبيق لإختبار الطلاقة حيث بلغت (٠,٦٦) ، كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ إختبار الطلاقة (٠,٧٥) وبلغ إختبار المرونة (٠,٦٩) وبلغ إختبار الأصالة (٠,٨٠)

وحسب صدق الإختبار بطريقتين هما :

أولاً : الصدق المنطقي وذلك بتحليل العامل المقاس ثم تحليل محتويات الإختبار المصمم لقياس هذا العامل ، ومعرفة مدى صدق الإختبار في قياس ما وضع لقياسه ، وأخذ آراء مجموعة من المحكمين المختصين في ذلك .

ثانياً : العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي وإختبار التفكير الإبتكاري (المرونة ، الطلاقة ، الأصالة) وقد كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

ثبات وصدق الإختبار على الثقافة الكويتية :

قام الباحثان بحساب ثبات وصدق جديدين للإختبار على البيئة الكويتية بعينة قوامها ٥٠ طالباً من المرحلة الثانوية .

وقد استخدم الباحثان الطريقتين التاليتين :

أولاً : استخراج معامل ألفا Alpha لكل إختبار على حده (الطلاقة - المرونة - الأصالة) ثم استخراج له للإختبار (مقياس القدرة على التفكير الإبداعي) بشكل كلي، والجدول التالي يبين ذلك :

جدول رقم (١)

معامل ألفا Alpha للدرجة الكلية لكل إختبار على حده (الطلاقة - المرونة - الأصالة)
ولدرجة الكلية لإختبار القدرة على التفكير الإبداعي

نوع الإختبار	معامل ألفا
الطلاقة	٠,٦٧٣
المرونة	٠,٦٤٤
الأصالة	٠,٦٠٢
الدرجة الكلية	٠,٧٢٣

ثانياً : التجزئة النصفية لكل اختبار على حدة (الطلاقة - المرونة - الأصالة) ثم استخراجها للدرجة الكلية لاختبار (مقياس القدرة على التفكير الإبداعي) ، والجدول التالي يبين ذلك :

جدول رقم (٢)

معامل التجزئة النصفية لكل اختبار على حدة (الطلاقة - المرونة - الأصالة)
والدرجة الكلية لاختبار القدرة على التفكير الإبداعي

نوع الاختبار	معامل ألفا للنصف الأول	معامل ألفا للنصف الثاني	معامل ارتباط سبيرمان - براون بين النصفين
الطلاقة	٠,٧١٠	٠,٥١٢	٠,٦٥١
المرونة	٠,٦٠١	٠,٤١١	٠,٦١٣
الأصالة	٠,٦٣٢	٠,٦٣٩	٠,٥٩٤
الدرجة الكلية	٠,٦٥٣	٠,٦١٠	٠,٦٩٧

وبالنسبة لصدق الاختبار فقد استخدم الباحثان صدق الاتساق الداخلي والذي يعني مدى ارتباط درجة الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يبين معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية للمقياس .

جدول رقم (٣)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الإبداعي

البعد	معامل الاتساق الداخلي	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠,٦٥٨	٠,٠٠١
المرونة	٠,٧١٥	٠,٠٠١
الأصالة	٠,٦٣٥	٠,٠٠١

إجراءات الدراسة :

- ١- استمرت التجربة لمدة فصل دراسي كامل .
- ٢- تطبيق اختبار التفكير الإبداعي عند بدء التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لتأكد من تكافؤ المجموعتين في التفكير ، حيث تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار القبلي .

جدول رقم (٤)

المتوسطات والاحترافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي

المجموعة	ن	المتوسط	الاحتراف المعياري	ت	الدلالة
التجريبية	٢٤	١٢٠,١٦	٣٥,٠٠	٠,٠٨٧	٠,٩٣١
الضابطة	٢٤	١١٨,٨٣	٣٩,٨٩		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان قبل بدء التجربة .

٣- راعى الباحثان أن يدرس كلتا المجموعتين معلم واحد هو أحد الباحثين لضمان دقة التجربة والنتائج ، وأجريت التجربة لمدة فصل دراسي كامل ، حيث درست المجموعة الضابطة بطريقة التكرير التقليدية التي تعتمد على المعلم كمحاضر مع بعض المشاركة البسيطة من الطلبة . ودرست للمجموعة التجريبية بطريقة التعلم التعاوني التي قسمت فيها العينة عشوائياً إلى أربع مجموعات فرعية تتكون كل منها من ستة طلاب ، بحيث يرأس كل مجموعة فرعية طالب ، وكذلك اختار طالب آخر لتسجيل المعلومات (يكون سريماً في الكتابة وصياغة المعلومات) التي يتم مناقشتها ، في حين يعين دور طالب ثالث للتأكد من فهم زملائه والتوسع في الإجابة . ويتحدد دور رئيس كل مجموعة بتوجيه المجموعة ومتابعة أعمالها وإعطاء ملخص عام عن الموضوع الذي تمت مناقشته من قبل المجموعة . ويتم تبادل الأدوار بين طلاب المجموعة كل أسبوعين متبعين في ذلك إجراءات وخطوات التعلم التعاوني التي سبق أن ذكرنا في الإطار النظري .

٤- تطبيق اختبار التفكير الإبداعي بعد مرور فصل دراسي كامل من التدريس على المجموعتين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية .

٥- نظراً لصعوبة تصحيح اختبار التفكير الإبداعي بحيث قد تؤثر فيه الأحكام الشخصية فقد عرض الباحثان أوراق اختبار عشرة طلاب على ثلاثة مصححين تم تطبيقهم للاختبار من قبل في دراسات سابقة، بحيث صحح أحد الباحثين وكل من المصححين الثلاثة على حدة،

ثم أدخلت نتائج التصحيح في الحاسب الآلي ومن ثم تم استخراج معاملات الارتباط (بيرسون) لتقديرات المصححين ^(١) وكانت كالتالي :

جدول رقم (٥)

المصححون	الأول	الثاني	الثالث
الثاني	٠,٩٩	-	-
الثالث	٠,٩٨	-	-
الرابع	٠,٩٩	٠,٩٩	٠,٩٨

ويلاحظ أن معاملات الارتباط بين المصححين عالية جداً وتكاد تكون متساوية نظراً لأن جميع المصححين قد تدربوا مسبقاً على تصحيح هذا الاختبار على يد الأستاذ الدكتور سيد خير الله من جامعة الخليج العربي، وبالتالي تمكس أثر للتدريب السابق على درجات المصححين .

٦. تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية Statistical Package for Social Science (SPSS) لإدخال بيانات الدراسة وتطبيقها وفقاً لبعض العمليات الإحصائية لهذا البرنامج.

النتائج وتفسيرها :

قام الباحثان باختبار صحة فرض الدراسة والذي مؤداه : توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين للتجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) والضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في درجة نمو القدرة على التفكير الإبداعي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

تم استخدام اختبار (ت) T-Test للكشف عن الفروق بين المجموعتين في درجة التفكير الإبداعي بعد إجراء التجربة ، والجدول التالي يوضح قيمة (ت) بين المجموعة التي درست بطريقة التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) .

^(١) يتقدم الباحثان بالشكر للمصححين الأستاذ الدكتور أسامة معاجيتي والأستاذ أسامة إسحاق والأساتذة نعمة الخلعة .

جدول رقم (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	٢٤	٣٣٣,٥٠	٤٢,٥١	٩,١٠	٠,٠٠١
الضابطة	٢٤	١٨٦,٣٣	٣٦,٤٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى ٠,٠٠١ ومن خلال المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق دالة إحصائياً للمجموعة التجريبية والتي تم تدريسها بطريقة التعلم التعاوني ، وهذه النتيجة تدل على أن المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها بطريقة التعلم التعاوني كان أدائها على مقياس القدرة على التفكير الإبداعي أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ، مما يدل على أن طريقة التعلم التعاوني كان لها أثر في نمو القدرات الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية . إلا أنه لا يمكن الجزم بأن كل ذلك النمو في القدرات الإبداعية كان عائداً بمجمله لطريقة التعلم التعاوني لذلك قام الباحثان بإجراء بعض التحليلات الإحصائية للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين عائدته بشكل كلي على طريقة التعلم التعاوني في التدريس .

ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحثان بطرح درجة الاختبار القبلي من درجة الاختبار البعدي لكلا المجموعتين ثم قاما بإجراء اختبار (ت) للمينات المستقلة للفروق في مقدار النمو بين المجموعتين ، والجدول التالي يبين ذلك

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقدار نمو القدرات الإبداعية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	٢٤	٢١٤,٦٦	٤٨,٧٠	٦,٩٦	٠,٠٠١
الضابطة	٢٤	٦٦,١٦	٥٥,٤٦		

يتضح من الجدول السابق صحة فرض الدراسة ، حيث توضح باستخدام التحليل الإحصائي أن هناك فروقاً في مقدار نمو القدرات الإبداعية ترجع بشكل كلي لطريقة التعلم التعاوني، حيث كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين المجموعة التي درست بطريقة التعلم التعاوني والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية ومن خلال المتوسطات يتضح أن الفروق كانت دالة لصالح مجموعة التعلم للتعاوني، وتعتبر تلك النتيجة نتيجة طبيعية حيث أن التعلم للتعاوني أوجد فرصة عند الطلبة للتفكير وسماع آراء المجموعة الأخرى من الزملاء بما تحويه هذه الآراء من وجهات نظر مختلفة ربما نتيجة إلى الخبرات المختلفة التي كونت فكر واتجاه طالب ما ، سواء أكان وضع أسري معين أو خبرات مباشرة حياتية مما أعطى جميع أفراد المجموعة فرصة لأن يكون هناك ما يسمى بالمرونة التي تساعد الإنسان أو الطالب بأن ينظر إلى الأشياء من زوايا متنوعة ومختلفة ، كما تعرض الطلبة من خلال هذه الإستراتيجية لمحاكاة ومخاطبة بعضهم البعض مما ساعدهم في أن يقوموا كل ما لديهم من أفكار بصورة تفاعلية داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات الأخرى وهذا ما يسمى بالطلاقة، وبمعنى آخر يمكننا أن نرجع تلك الفروق التي صبت في صالح التعلم للتعاوني إلي الأسباب التالية :

- أن التعلم التعاوني أوجد موقفاً إيجابياً وتنموياً لعملية التفكير أكثر مما هو الحال في التدريس التقليدي الذي ينحصر فيه الحوار بين المعلم والطالب ، مما يقلل من فرص التحدث والحوار وتقبل النقد والدفاع عن الرأي .

- بين رافع زغلول وعبد الله عابنة (١٩٩٨ : ص ٢٤) أن التعلم للتعاوني يتطلب أن يتحمل الطلبة مسؤولية إدارة التعلم ضمن المجموعات ومسؤولية المبادرة في توضيح المفاهيم وإعطاء الأمثلة المناسبة ، كما يتطلب مهارة الحديث والاستماع بفاعلية وتبادل الأفكار والبراعة الاجتماعية في الإقناع والاقتناع والتقبل ، ولعل تلك المهارات من أهم النيات العمل في مجموعات التعلم التعاوني التي ساهمت في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية .

- تساعد آلية العمل في مجموعة التعلم التعاوني من حيث صياغة إجابات أفراد المجموعة في إجابة واحدة متفق عليها من قبل أفراد المجموعة وتلعب دوراً مهماً في إعمال الفكر وتنمية التفكير .

- تتيح طريقة التعلم التعاوني مساحة من الوقت أكبر من الطريقة التقليدية للتفكير والنقاش و إبداء وجهات النظر ، مما يمطي الطالب فرصة للتأمل والتدبر لذلك يذكر بروفاي Brophy

(١٩٩٣، ص ١٤) أن التأمل يرتقي بتفكير الفرد ويجلب تأملات جديدة ، مما يساعد على تنمية التفكير الإبداعي .

- يعمل التعلم التعاوني على زيادة دافعية الطالب نحو التعلم من خلال طريقة التدريس ، حيث أثبتت دراسة لوري و انارل Lorie & Annarella (٢٠٠٠) بأن التدريس الإبداعي والذي يخلق الدافعية عند الطلبة يمكن أن يتحقق من خلال عدة طرق من أهمها استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، ويؤكد على هذه الحقيقة Lee, Cheristine and others (١٩٩٧) بقولهم " إن الطلبة أثناء التعليم التقليدي يشغلون دون دافعية بعكس اشتغالهم أثناء التعلم التعاوني". وأضافوا بأن الدراسات البحثية وجدت أن تعلم الطلبة من خلال التعلم التعاوني يكون أكثر فاعلية في تنمية للمستويات العليا للتفكير مقارنة بالطرق الأخرى (ص١٦). وهذا مما أثبتته دراسة عبد الناصر فخرو (١٩٩٨) أن النشاطات الموجهة تسمى مهارات التفكير العليا عند طلاب المرحلة الثانوية، وقد ظهر ذلك بدلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية (ص٥١) .

- نمط التعليم المتبع عادة بصورة عامة في مدارسنا (الطرق التقليدية) يؤثر سلباً على مهارة التفكير الإبداعي عند الطلبة لذلك يعزى التربويون أسباب عدم الإهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة إلى أن التعليم المدرسي بصورة عامة متوجه أساساً إلى الكشف عن الإجابات الصحيحة ولا يتحمل الاختلاف والمختلفين (د. ن. بركنز، ١٩٩٧، ص ٨٤).

التوصيات :

- تشجيع المعلمين وتسهيل مهمتهم في تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني في تقديم المفاهيم الدراسية لما ظهر لها من أثر إيجابي على تنمية التفكير الإبداعي ولما أثبتته الدراسات المتابعة من أثر على التحصيل الدراسي .

- إقامة دورات خاصة للمعلمين في كيفية تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني .

- على كليات التربية وإعداد المعلمين تزويد الطلبة المعلمين بالمعلومات الكافية وتدريبهم على كيفية استخدام أكثر من طريقة للتدريس تناسب الأهداف التعليمية المتنوعة (تنمية مهارات التفكير الإبداعي) ، وليس فقط تلك التي تركز على تمرير معلومات الكتاب المدرسي من قبل المعلم ، وتلك التي تركز على الحفظ والاسترجاع .

- أن يتضمن تكوين كفاءة للمعلم على مدى استخدامه طرق متنوعة في للتدريس .
- إجراء دراسات عملية أخرى فى مراحل التعليم المختلفة حول فاعلية التعلم التعاونى فى تنمية مهارات تعليمية أخرى.

المراجع

- ١ - إبراهيم القاعود (١٩٩٥) أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن ، مجلة مركز البحوث التربوية ، السنة الرابعة ، العدد السابع ، ص ص ١٣١-١٥٣ .
- ٢ - أحمد عبادة (٢٠٠١) التفكير الابتكاري ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر .
- ٣ - أحمد عبد الرحمن النجدي (١٩٩٦) أثر بنية التعلم التعاوني والتنافسي على تحصيل طلاب الصف الثالث لثقوي في الكيمياء واتجاهاتهم نحو الأداء العملي ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان ، المجلد الثاني ، العدد الثالث . ص ص ١١٣-١٧٧ .
- ٤ - خالد المهندي (٢٠٠١) مواقف التفكير الإبداعي في مراحل التعليم العام كما يدركها المعلمون ، الكويت : إدارة البحوث التربوية بوزارة التربية .
- ٥ - د. ن. بركلز (١٩٩٧) ما التفكير الإبداعي ، ترجمة فيصل بونس في : قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، دار النهضة العربية.
- ٦ - ديفيد جونسمون وجونسمون روجر وهولك (١٩٩٥) التعلم التعاوني ، ترجمة مدارس الظهران ، الطبعة الأولى ، الظهران : مؤسسة للتركي للنشر والتوزيع .
- ٧ - رافع زغول وعبد الله عباينة (١٩٩٨) أثر التعلم التعاوني والتمط المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال) في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات ، مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات ، السنة الثالثة عشرة ، العدد ١٥ ص ص ١٠-٤٥ .

- ٨ - عليد الهرش ومحمد مقدادى (٢٠٠٠) دراسة مقارنة بين أسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها، المجلة التربوية ، المجلد الخامس عشر ، العدد ٥٧ ، ص ص ٧٣-١١٠.
- ٩ - عبد الرحمن عيسوي (١٩٩٠) ميكولوجية الإبداع ، دراسة في تنمية السمات الإبداعية ، بيروت : دار النهضة العربية.
- ١٠ - عبد السلام عيد الغفار شريف (١٩٦٥) مقياس القدرة على التفكير الإبتكاري، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأجلو المصرية.
- ١١- عبد الناصر فخرو (١٩٩٨) فاعلية برنامج للنشاطات الموجهة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين ، رسالة ماجستير غير منشورة من جامعة الخليج العربي .
- ١٢- عفاف حماد (١٩٩٩) فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوي على التحصيل للتدريسي وتنمية بعض القيم الخلقية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، المجلد ٥٦ ، ص ص ٥١-٨٥.
- ١٣ - فاضل خليل إبراهيم (١٩٩٩) أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ في مادة التاريخ وميولهم نحوها ، المجلة العربية للتربية ، المجلد التاسع ، العدد الأول ، ص ص ٩٥-١١٩.
- ١٤ - فتحى جبروان (١٩٩٨) الموهبة والتفوق والإبداع ، الطبعة الأولى ، دولة الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .
- ١٥ - فوزية محمد أبا الخيل (٢٠٠١) فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات مجال تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والاتجاه نحوه لدى طالبات الفرقة الثالثة في كلية التربية للبنات بالرياض ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد السابع ، العدد ٢٠ ، ص ص ٦٣-٩٦ .
- ١٦ - محبات أبوعميرة (١٩٩٧) تجريب استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٤٤ .

- ١٧ - محرز عبده الغنام (٢٠٠٠) فعالية التدريس باستراتيجيات التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات التعلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد الرابع والأربعون صص ٣-٣١.
- ١٨ - محمد محمد سالم (١٩٩٨) فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التفوق الأدبي ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٥٥ ، صص ١١-٣٥.
- ١٩ - محمود محمد عثمان (١٩٩٥) للتفكير عند الأطفال - تطوره وطرق تعليمه ، الطبعة الأولى، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ٢٠ - محمد مسعد نوح (١٩٩٣) دراسة تجريبية لأثر التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمهارات الجبرية ، المجلة التربوية ، العدد ٢٧ مجلد ٩ ، صص ١٣١-١٦٣.
- ٢١ - مصري حنورة (١٩٩٧) الإبداع من منظور تكاملي ، الطبعة الأولى، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢٢ - مصطفى عبد السميع وسعيد السيد (١٩٩٥) فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الرياض ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، صص ١٦١-١٨٧.
- ٢٣ - ملكة حسين صابر (١٩٩٩) أثر التعلم التعاوني الجمعي في اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوي / أدبي لبعض مفاهيم مادة علم النفس واتجاهاتهن نحو استراتيجيات التعلم التعاوني ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٦٠ ، صص ١٧٠-٢١١.
- ٢٤ - ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠) الأسس النفسية للابتكار ، الطبعة الأولى ، الكويت: مكتبة الفلاح.
- ٢٥ - نبيل أحمد عبد الهادي (٢٠٠٠) نماذج تربوية تعليمية معاصرة ، الطبعة الأولى ، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

٢٦ - يوسف قطامي (١٩٩٠) تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه ، الطبعة الأولى ، الأردن : الأهلية للنشر والتوزيع.

- 27 - Brophy,T.(1993).Evaluation of Music Educators: Toward Defining an Appropriate Instrument, U.S. Department of Education office of Educational Research and Improvement Educational Resources Information Center ERIC (www.askefic.org).
- 28 - Christine, L (1997) cooperative learning in the Thinking classroom, paper presented at the international Conference on thinking, singapore, ERIC(www.askefic.org).
- 29 - Allamia , F (2000), 'Islamic Education Curriculum in Kuwaiti Scondary School' unpublished Phd thesis> sheffield University.
- 30 - Kelly.A. (1999) the curriculum theory and practic, London: pails chapman publishing Ltd.
- 31 - Lampa, I (1992) the effects of cooperative learning groups On the social studies achievement and self casteem of fourth grade students. Dissertation abstracts international, vol (53) N (6).
- 32 - Lorie, A & Annarella, L. (2000) Making Creativity and imagination Part of the curriculum.. ERIC(www.askefic.org)
- 33 - Mattingly, R (1991) Cooperative learning and Achievement in social studies. ERIC (www.askefic.org).
- 34 - Stephen, B (1992) Cooperative learning ERIC (www.askefic.org).
- 35 - Wargg, E (1996) classroom teaching skills, London: Routledge publishing.
- 36 - Kagan,S.(1988) Cooperative Learning. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- 37 - Tyler,R.(1949), Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, University of Chicago Press.
- 38 - Macpherson,E.D.(1995), Chaos in the Curriculum,p.272, Journal of Curriculum Studies, Vol 272,No3.
- 39 - Gilluy, R. (1996) Thinking about Curriclum, Sheffield University Press.



فعالية استخدام معمل اللغات في تحفيظ القرآن الكريم وتقويم الأداء الشفوي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي

إعداد : د. محمد السيد أحمد سعيد

أولاً : المقدمة

يهدف تدريس مادة التربية الدينية الإسلامية في المرحلة الابتدائية - من بين ما يهدف - إلى غرس محبة القرآن الكريم في نفوس التلاميذ ، وإدراهم على التلاوة الصحيحة لأياته ، مع حسن الأداء ، وسلامة الضبط والوقف (لشافي ، ١٩٨٠ م ، ص ١٣٠ ؛ خاطر و رسلان ، ١٩٩٠ ، ص ٢٤٣) .

والقرآن الكريم هو كلام الله القديم وحبله المتين ونوره الساطع ، فيه خير من قبلنا ونبا من بعدنا ، فيه سعادة الأمة وبناء مجتمعا ، أنزله الله تعالى على سيدنا محمد ﷺ باللفظ والمعنى بواسطة جبريل عليه السلام ، للمتجد بتلاوته ، من آمن به سبق ، ومن قال به صدق ، ومن حكم به عدل ، ومن عمل به نجا ، ومن تمسك به فقد هدى إلى صراط مستقيم (سعودي ، ١٩٩٨ م ، ص ١٥ : ١٧) .

كما أن خير القلوب قلب وأخ للقرآن ، وخير الألسنة لسان يتلوه ، وخير البيوت بيت يكون فيه ؛ فهو أعظم الكتب المنزلة ، والنور المبين الذي لا يشبهه نور ، والبرهان المستبين الذي تشفى به النفوس وتشرح به الصدور ، لا شيء ألصح من بلاغته ولا أرجح من فصاحته ولا أكثر من إفادته ولا ألد من تلاوته ، فمن تمسك به فقد نهج منهج الصواب (البيلي ، ١٩٨٤ م ، ص ٢٩ ؛ الزرقاني ، ١٩٩٦ م ، ص ٢٧) .

والقرآن الكريم أساس الإسلام وقاعدته ، وهو سبيل المسلمين إلى الفوز في الدنيا والأخرة ، وهو شريعة إلهية كاملة ، ومستور إلهي محكم ، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، وقد تكفل الله تعالى بحفظه وأمر بترتيبه وتلاوته ؛ فهو العصمة الواقية ، والنعمة الباقية ، والحجة البالغة ، والأدلة الدامغة ، وهو شفاء الصدور ، والحكم الحدل عند مشبهات الأمور ،

(*) مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية لتوعية - جامعة المنصورة .

سراج لا يخبو ضيائوه ، وشهباب لا يخذم نوره وسنأوه ، بهرت بلاغته العقول ، وظهرت فصاحته على كل مقول (الزركشي ، ١٩٥٧ م ، ص ٣) .

وقد حث الرسول ﷺ على تلاوة القرآن الكريم ؛ فمن عائشة رضی الله عنها قالت : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " الذي يقرأ للقرآن وهو ماهريه مع المنفرة للكرام البررة والذي يقرأ القرآن ويتتبع فيه وهو عليه شاق له أجران " (متفق عليه) .

كما قال ﷺ " اقرءوا القرآن فإنه يأتي يوم القيامة شفيعاً لأصحابه (رواه مسلم) .

وعن زيد بن ثابت ؓ عن النبي ﷺ أنه قال " إن الله يحب أن يقرأ القرآن كما أنزل " (أخرجه ابن خزيمة في صحيحه) .

وعن أبي هريرة ؓ أنه قال : قال رسول الله ﷺ ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة ، وغشيتهم الرحمة ، وحفنتهم الملائكة ، وذكرهم الله فيمن عنده " (رواه مسلم وأبو داود وأحمد) .

وعن الإمام أحمد ؓ أنه قال : من أراد الدنيا فعليه بالقرآن ، ومن أراد الآخرة فعليه بالقرآن ، ومن أرادهما معاً فعليه بالقرآن (بعبولة ، ١٩٩٩ م ، ص ٢٩) .

ومن الواجب على كل معلم ومعلمة أن يتعلموا كيفية قراءة القرآن الكريم ؛ ليسهل عليهم تلاوته فيعملوا به ويسيروا على هداة فيسعدوا في الدنيا والآخرة (بعبولة ، ١٩٩٩ م ، ص ٤) .

ولتلاوة للقرآن الكريم تلاوة صحيحة جيدة ، لئلا يلد القارئ والمستمع في فهم معاني القرآن وإدراك أسرار :عجزاه في خشوع وضراعة .

ولا تكون القراءة صحيحة إلا إذا روعيت أحكام التلاوة من إخراج للحروف من مخارجها ، والمد في مواضع المد ، والتنوين في مواضعه ، وللقلة في مواضع القلة . والترقيق في مواضع الترقيق ... الخ .

وعلى ذلك فتعلم أحكام التلاوة واكتساب مهاراتها و العمل بها والنطق بها فرض عين على كل قارئ للقرآن الكريم .

وإذا كان كل قارئ للقرآن الكريم في حاجة إلى أن يتلوه تلاوة صحيحة ، فتلميذ المرحلة الابتدائية في حاجة ماسة إلى ذلك ؛ لأنه في بداية التعليم ، والتعليم في الصغر يثبت عنه في

الكبير ، فإذا تعلم التلميذ الصغير بطريقة خطأ فإنه يثبت لديه هذا الخطأ ، وإذا فإن للمشاهدة والاستماع فى تعليم وتحفيظ القرآن الكريم دوراً مهماً جداً ؛ حيث إن القرآن الكريم لا يُحفظ من المصحف أو الكتب المكتوبة ، إنما يُحفظ من الاستماع والمشاهدة من القارئ المتخصص المتمكن . يقول الزركشى : " حق على كل مسلم قرأ القرآن أن يرثه ، وكامل ترثيله تفخيم ألفاظه ، والإبانة عن حروفه ، والإيضاح لجميعه بالتدبر حتى يصل بكل ما بعده ، وأن يسكت بين النفس والنفس حتى يرجع إليه نفسه ، وألا يدغم حرفاً فى حرف ؛ لأن أقل ما فى ذلك أن يسقط من حسناته بعضها " (الزركشى ، ١٣٩١ هـ ، ص ٤٥) .

ويعضد ذلك السيوطى فيقول : " إن الأمة كما هم متعبدون بفهم معانى القرآن ، هم متعبدون بتصحيح ألفاظه وإقامة حروفه على الصفة المتلقاة من أئمة القراء المتصلة بالحضرة النبوية (السيوطى ، ١٩٧٣م ، ص ١٠٠) .

يلاحظ مما سبق دور الاستماع والمشاهدة والتلقين فى تعليم القرآن الكريم وخاصة للناشئة من المبتدئين ، كما يتضح أن التلاوة الصحيحة للقرآن الكريم لازمة وناقعة لهم ؛ لتثبيت المهارات ورسوخها (صقر ، ١٤٠١ هـ ، ص ٩) .

هذا ، وتعدّ طريقة التلقى والمشاهدة من أفواء المتخصصين المتمكنين من أفضل طرق تعليم وتحفيظ القرآن الكريم للمبتدئين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ؛ وذلك حيث إن التلقى والمشاهدة هى الطريقة المثلى لتعليم قراءة القرآن الكريم ، وهى الطريقة التى ارتضاها الله سبحانه وتعالى للنبي الأول من الصحابة ؛ فقد تشرف للصحابة - رضوان الله عليهم - بتلقى القرآن الكريم من رسول الله ﷺ مشافهة ، وبعد أن تعلموه قاموا بنقل ذلك النور إلى سائر بلاد العالم ؛ حتى لا يحرّم أحد من الهدية .

وطريقة التلقى والمشاهدة لا تترك مجالاً للخطأ أو التحريف ، وهى أن يجلس طالب العلم بين يدي معلم ثقة لينظم منه القرآن الكريم بالأداء الصحيح كما كان يقرأه رسول الله ﷺ ، ثم ينتسب الطالب ويتابع نطق المعلم وحركات شفثيه وطريقة أدائه من حيث التفخيم والترقيق والفتنة وحركة الإعراب والمد والقصر وغير ذلك من تعليمات المعلم وتوجيهاته ووصاياه ، فيقوم الشيخ بقراءة الآية الكريمة أو جزء منها أمام الطالب ثم يردد الطالب ما سمعه بنفس الأداء والإتقان الذى سمعه من شيخه ، ثم يبدأ الطالب فى تعليم غيره بالقراءة والرواية التى تعلمها بعد أن يأنس له شيخه .

ويُعَدّ تعليم القرآن الكريم بالتلقي والمشافهة من أفضل الطرق ؛ لأنه يجعلنا في مأمن من التحريف والتبديل والخطأ والزيادة والنقصان ؛ فقد أجمع العلماء على أن يكون تلقى العلم النقلى - ولا سيما القرآن الكريم - من الأنواء ؛ فعن عهد النبي ﷺ وتلقون القرآن الكريم مشافهة هو السائد ؛ حيث إن معرفة كيفية الأداء وللتلق بالقرآن الكريم على الصفة التي نزل بها لا تأتي إلا بالتلقي والأخذ بالسماع من أفواه المشايخ ، أى أن أخذ القرآن من المصحف بدون معلم لا يكفي ، فلقد نزل القرآن الكريم من عند العزيز الحكيم إلى أمين أهل السماء جبريل عليه السلام ، ثم إلى أمين أهل الأرض والسماء سيدنا محمد ﷺ ثم إلى الأمناء حملة القرآن الكريم ، وسيظل هذا النور ينتقل من أفواه الأبرار إلى قلوب الأطهار حتى يرث الله الأرض ومن عليها . (بعبولة ، ١٩٩٩ م ، ٣٥ : ٣٣)

وقد كان هذا التلقي والسماع والمشافهة قديماً ، حيث لم تكن توجد وسائل إيضاح حديثة كما هو الحال الآن ، وأما في العصر الحالي فقد وجدت أساليب حديثة مثل شرائط التسجيل لكبار القراء تنوب مقام المعلم المشافهة ، كما وجدت أسطوانات الليزر C.D لكبار القراء وتعليم أحكام التجويد والتلاوة ، كما وجدت برامج أعدت خصيصاً لتعليم القرآن الكريم ، وخاصة للمبتدئين في معاميل اللغات ، وتقوم هذه البرامج والأساليب الحديثة مقام المعلم الجيد ؛ حيث إنها بصوت كبار المشايخ والقراء والمتخصصين ، فيتعلم التلاميذ القرآن الكريم وتلاوته بطريقة صحيحة لا لحن فيها ولا تحريف ولا خطأ -- وهذا هو موضوع البحث الحالي .

لما عن مدى الاهتمام بموضوع البحث الحالي من حيث تدريس القرآن الكريم في معاميل اللغات ، فباستقراء الواقع الميداني لتدريس التربية الدينية الإسلامية في مراحل التعليم العام نجد من ذلك شكوى عامة من تنفي مستوى تلاوة الطلاب للقرآن الكريم ؛ حيث إن معظم المعلمين - خاصة في المرحلة الابتدائية - غير متخصصين في تدريس التربية الدينية الإسلامية ولا يجيدون التلاوة الجيدة للقرآن الكريم ، مما يترتب عليه ضعف التلاميذ في تلاوة القرآن الكريم وعدم إتقانها كما أكد ذلك (نجادا ، ١٤١٠ هـ) ؛ حيث توصل إلى أن ضعف المعلم من أهم أسباب ضعف الطلاب في حفظ القرآن الكريم .

وتأسيساً على ما سبق شعر الباحث أن الحاجة ماسة إلى إعداد عينة البحث حيث يتلوه القرآن الكريم تلاوة صحيحة ، لذا كان من الضروري وجود وسيلة مثلى لتحفيظ التلاميذ القرآن الكريم كما أنزل على الرسول ﷺ ، فكان تدريس القرآن الكريم في معمل اللغات ؛ وذلك

للاستفادة من التقدم العلمي الحديث في مجال معامل اللغات والوسائط المتعددة ووسائط التخزين في التعليم الجيد للقرآن الكريم عن طريق الاستماع من اسطوانات الليزر C.D المعدّة خصيصاً لهذا الغرض من كبار قراء القرآن الكريم ؛ حتى يستمع التلميذ إلى القرآن الكريم من المتخصصين ، ومن ثم يحفظ كما استمع دون خطأ أو لحن .

ويؤكد ذلك (يونس ، ١٤٠٢ هـ) ؛ حيث توصل إلى أن هناك وسائل مساعدة في تعليم القرآن الكريم للمبتدئين ، مثل التسجيلات الصوتية ، وتفعيل الأدوار ، والأفلام التعليمية ، والصور والخرائط .

كما أكد دور معامل اللغات كل من : عبد الرحمن صالح ، وفيتحي ملكاوى ، حيث توصلا إلى أهمية دور مختبر اللغة في تعليم طلاب المرحلة الإعدادية بعض أحكام التجويد ، مثل القفلة والإدغام والإخفاء ، وذلك في المملكة العربية السعودية (صالح ، ملكاوى ، ١٩٩٠ م) .

كما أبرز سعد المغمسى (المغمسى ، ١٤١١ هـ) دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدينة المنورة .

وقد توصل محمد موسى عتيان إلى أن هناك علاقة بين حفظ القرآن الكريم وبين مستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي . (عتيان ، ١٤١١ هـ) .

وقد أكد " تينجستروم " وآخرون على أهمية ودور الاستماع الجيد في تنمية مهارات القراءة الجهرية والطلاقة اللفظية . (Tingstrom , and others , 1995)

كما أكد " إدريج " وآخرون على أهمية تحسين القراءة الجهرية والطلاقة الشفوية لدى الأطفال الصغار (Eldredge , J. , and others , 1996)

وقد أشار " سولين " وآخرون بأهمية اسطوانات الليزر C.D في معامل اللغات في تنمية القراءة الشفوية لدى الطلاب . (Swain , kristine , and others 1996) .

ثانياً : الشعور بالمشكلة :

بالرغم من تلك الأهمية وهذا الاهتمام بتلاوة القرآن الكريم تلاوة صحيحة من فم القارئ المتمكن المتخصص ، وبالرغم من أهمية الاستماع والمشاهدة والتلقين في تعليم القرآن الكريم وخاصة للناشئة من تلاميذ المرحلة الابتدائية إلا أننا لا نزال نشكو من ضعف تلاميذ هذه المرحلة وعدم تمكنهم من التلاوة الصحيحة للقرآن الكريم ، وقد نشأ هذا الضعف من ضعف المعلم نفسه ؛

حيث إن المعلم - وخاصة معلمى المرحلة الابتدائية - لا يجيدون قراءة القرآن الكريم قراءة صحيحة ، ومن ثم يتلون للقرآن الكريم ويلقونه للتلاميذ وهم يلحنون فيه ، ومن ثم يحفظ التلاميذ الخطأ الذى سمعوه ويصعب تصويبه بعد ذلك ؛ لأن التعليم فى هذه المرحلة يتم بالرسوخ والثبوت فى ذاكرة الطفل ، فتجد المعلم الضعيف يقرأ بصورة خطأ ويلحن ، والتلميذ يسمع هذا اللحن ويحفظه ... وهكذا ، ونظراً لهذا القصور فى أداء المعلم فإن الباحث يقترح أن يتم تعليم التلاميذ فى هذه المرحلة بمساعدة معمل اللغات ؛ حيث توجد على الساحة الآن العديد من الاسطوانات C.D. ووسائط التخزين للمتعددة المسجل عليها القرآن الكريم كاملاً بصوت كبار القراء تلاوة نموذجية صحيحة ، وبذا نستطيع التغلب على مشكلة ضعف المعلم وما قد يترتب عليه من ضعف التلاميذ ؛ حيث يستمع للتلاميذ فى معمل اللغات بمساعدة اسطوانات الليزر C.D. التلاوة الصحيحة بالمشافهة والتلقى من القارئ المتخصص ثم يحفظ التلاميذ بعد ذلك ما سمعوه بطريقة صحيحة دون لحن أو خطأ .

وهذه الطريقة لا تترك مجالاً للحن أو التحريف ؛ حيث يستمع للتلميذ للأداء الصحيح ثم يتابع نطق القارئ وطريقة أدائه من حيث التقديم والترقيق والحركات والسكنات وحركات الإعراب والمد ومقداره والقصير .. الخ ؛ حيث يقوم القارئ بقراءة الآية الكريمة أو جزء منها ثم يقرأ التلميذ ما سمعه ويحفظه وهكذا .

وهذه الطريقة - التعليم بمساعدة اسطوانات الليزر C.D. فى معمل اللغات - يمكن أن تجعل للتلاميذ فى مأمن من التحريف والتبديل فى القرآن الكريم .

ثالثاً : تحديد مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث فى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية فى تلاوة القرآن الكريم ، وذلك الضعف نتيجة لضعف المعلم نفسه فى تلاوة القرآن الكريم .

و للتصدي لدراسة هذه المشكلة يطرح الباحث بدلاً عن المعلم وهو التعليم فى معمل اللغات عن طريق الوسائط المتعددة واسطوانات الليزر C.D. ويتمثل ذلك فى الإجابة عن السؤال الرئيس التالى :

ما فعالية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى ؟

وينتزع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

- ١- ما أهمية القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية ؟
- ٢- ما مدى أهمية الاستماع والمشاهدة والتلقين في تعليم القرآن الكريم وخاصة للناشئين ؟
- ٣- ما أهمية استخدام معمل اللغات في تحفيظ القرآن الكريم لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي ؟
- ٤- ما فعالية استخدام معمل اللغات في تنمية قدرة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي على كتابة آيات القرآن الكريم ؟
- ٥- ما فعالية استخدام معمل اللغات في تنمية قدرة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي على تلاوة آيات القرآن الكريم تلاوة صحيحة ؟

رابعاً :- حدود البحث :

تقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية :

- ١- الصف الثاني الابتدائي ؛ نظراً لأنه في بداية المرحلة ومن الأهمية للتعليم الصحيح في بداية المرحلة - ، مع صعوبة التطبيق في الصف الأول .
 - ٢- سُور القرآن الكريم المقررة في الصفين الأول والثاني الابتدائي فقط (قصار السور) ؛ نظراً لأن السور الطويلة تمثل صعوبة في هذه السن ، إضافة إلى رغبة الباحث في عدم الخروج عن المقرر الدراسي .
 - ٣- المتغير المستقل في الدراسة هو التدريس في معمل اللغات باستخدام أسطوانات الليزر C.D .
 - ٤- المتغيرات التابعة متغيران فقط ، هما كتابة السور المقررة عن طريق الحفظ ، ونطقها شفويًا نطقاً صحيحاً بدون لحن أو تبديل .
- خامساً : تحديد المصطلحات :
- ١- القرآن الكريم ، يقصد به في هذا البحث بعض السور المقررة على تلاميذ الصفين الأول والثاني الابتدائي بمرحلة التطعيم العام .
 - ٢- معمل اللغات ، ويقصد به في البحث الحالي معمل الصوتيات الذي يستمع فيه التلاميذ بواسطة سماعات الأذن إلى تلاوة أحد القراء المتخصصين في تلاوة القرآن الكريم بالمشافهة والتلقي .

٣- التحفيظ ، و يقصد به إجرائيًا كتابة التلاميذ عينة التجربة للسور المقررة في الصفين الأول والثاني الابتدائي عن طريق الحفظ .

٤- تقويم الأداء الشفوي ، ويقصد به إجرائيًا تلاوة للتلاميذ عينة البحث للسور المقررة تلاوة أنموذجية صحيحة خالية من الأخطاء دون لحن أو تحريف .

سادسًا : خطوات الدراسة :

في ضوء مشكلة البحث وأسلته وحدوده ، وفي ضوء تحديد المصطلحات سوف يدير البحث في الخطوات التالية :

١- التمهيد بمقدمة عن أهمية القرآن الكريم عامة وأهميته في المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية- وقد تم ذلك في مقدمة البحث - .

٢- الحديث عن أهمية الاستماع والمشافهة والتلقين في تعليم القرآن الكريم وخاصة للمبتدئين - وقد تم ذلك في مقدمة البحث - .

٣- الحديث عن أهمية تحفيظ القرآن الكريم باستخدام معمل اللغات لتلاميذ المرحلة الابتدائية -- وقد تم ذلك في الإطار النظري في المقدمة - .

٤- تحديد فعالية استخدام معمل اللغات في تنمية قدرة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي عينة البحث على كتابة آيات القرآن الكريم وتلاوة آياته تلاوة صحيحة ، وذلك تبعًا للخطوات التالية :
(أ) إعداد اختبار تحصيلي في السور المقررة في الصفين الأول والثاني الابتدائي ، و التأكد من مدى صدقه وثباته .

(ب) إعداد بطاقة ملاحظة الأداء وتلاوة الشفوية التي يبنى أن يتقنها تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تلاوة القرآن الكريم ، والتأكد من صدقها وثباتها .

(ج) اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بإحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والتي يتوافر فيها معمل لغات مناسب لتطبيق تجربة البحث .

(د) تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة .

(هـ) تطبيق أدوات البحث - الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة - تطبيقًا قبليًا على تلاميذ المجموعتين .

(و) التدريس باستخدام معمل اللغات لتلاميذ المجموعة التجريبية .

(ز) تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً على تلاميذ المجموعتين ، وذلك للتأكد من مدى فعالية الطريقة المقترحة في التدريس .

(ح) تفرغ النتائج ومعالجتها إحصائياً تمهيداً للخروج بنتائج البحث .

(ط) إثبات بعض التوصيات والمقترحات بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها من تطبيق تجربة البحث .

سابعاً : أهمية البحث :

تتبع أهمية هذا البحث مما يلي :

- ١- معالجة القصور الناتج عن ضعف معلم المرحلة الابتدائية في تحفيظ القرآن الكريم .
- ٢- تحفيظ التلاميذ القرآن الكريم وتلاوته دون لحن أو تحريف ، وبذلك نال الخير في الدنيا والآخرة
- ٣- مساهمة التقدم العلمي والتكنولوجي بإدخال معامل اللغات في تدريس القرآن الكريم .
- ٤- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث في خدمة القرآن الكريم والتربية الدينية الإسلامية .

ثامناً : أدوات البحث وإجراءاته :

في ضوء أهداف البحث ، للإجابة عن أسئلته مر البحث بالإجراءات التالية :

أولاً : إعداد اختبار تحصيلي في سور القرآن الكريم المقررة في الصفين الأول والثاني الابتدائي في التعليم العام :

مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية :

- ١- تحديد الهدف من الاختبار .

يهدف الاختبار إلى قياس حفظ تلاميذ الصف الثاني الابتدائي أفراد العينة لقصار السور المقررة في الصفين الأول والثاني عن طريق الكتابة ، وذلك لمعرفة مدى فعالية استخدام معمل اللغات في تحفيظ القرآن الكريم وذلك عن طريق المقارنة بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ، وكذا المقارنة بين نتائج التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة (مع ملاحظة أن المجموعة الضابطة تحفظ نص السور التي تحفظها المجموعة التجريبية) .

٢- مصادر اشتقاق أسئلة الاختبار :

تم اشتقاق أسئلة الاختبار من كتب التربية الدينية الإسلامية المقررة في الصفين الأول والثاني الابتدائي .

٣- صدق الاختبار :

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على لجنة من السادة المُحكِّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وبعض الموجهين والمدرسين للمرحلة الابتدائية ، وذلك لمعرفة رأيهم في مدى مناسبة لأفراد العينة ومدى قياسه للهدف الذي وضع من أجله ، وقد اتفق المُحكِّمون على أن الاختبار صادق في قياس ما وضع من أجله مع مناسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي .

٤- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق الاختبار على تلاميذ العينة الاستطلاعية الذين بلغ عددهم عشرين تلميذاً ، وذلك بهدف معرفة مدى وضوح أسئلة الاختبار ومدى مناسبة للتلاميذ ، وكذا حساب زمن تطبيق الاختبار .

وقد أسفر التطبيق الاستطلاعي عن وضوح الأسئلة وملاءمتها لأعمار التلاميذ ، وتبين أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو خمس وأربعون (٤٥) دقيقة ، وبذا يكون الاختبار صالحاً للتطبيق النهائي .

٥- ثبات الاختبار

تم حساب الثبات الإحصائي للتماسك الداخلي لأسئلة الاختبار عن طريق تحليل التباين باستخدام معامل ألفا لكرونباخ ، وقد تبين أن معامل ثبات الاختبار = ٠,٨٣ ، وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق .

٦- وصف الاختبار في صورته النهائية ^(١) :

يشتمل الاختبار على مقدمة توضح للمعلم هدف للدراسة وهدف الاختبار ، وذلك بغرض مساعدته في تطبيق الاختبار على التلاميذ .

ثم احتوى الاختبار بعد ذلك على ثلاثة أسئلة رئيسة تقيس مدى حفظ التلاميذ للسور المقررة ، بيائها كما يلي :

(١) الصورة النهائية للاختبار ، ملحق رقم (١) .

- (أ) السؤال الأول ، وهو عبارة عن تكملة قصار السور التالية (الفاتحة - النصر - الإخلاص - الفلق - الناس - الفيل) .
- (ب) السؤال الثاني ، وهو عبارة عن كتابة السور التالية كاملة (الشرح - القدر - المعصر - التين - قريش - الكوثر) .
- (ج) السؤال الثالث ، وهو عبارة عن تكملة بعض الآيات الناقصة من سور (الشمس - الليل - الماعون) .

ثانياً : إعداد بطاقة ملاحظة أداء تلميذ الصف الثاني الابتدائي في إجابة تلاوة سور القرآن الكريم المقررة في الصفين الأول والثاني :

مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية :

١- تحديد الهدف من البطاقة :

هدفنا من البطاقة إلى قياس أداء تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في إجابة تلاوة قصار السور المقررة من القرآن الكريم بدون لحن ، وذلك بهدف معرفة مدى فعالية استخدام معمل اللغات في تحفيظ القرآن الكريم وفي تقويم الأداء الشفوي لدى التلاميذ .

٢- مصادر اشتقاق بنود البطاقة :

تم اشتقاق بنود البطاقة من كتب التربية الدينية الإسلامية المقررة في الصفين الأول والثاني الابتدائي ؛ حيث تم ترجمة السور المقررة إلى بنود في البطاقة قابلة للقياس والملاحظة ؛ حتى يتسنى للملاحظ الحكم على مدى إتقانها من قبل التلاميذ .

٣- صدى البطاقة :

تم عرض البطاقة على عدد من السادة المُحكِّمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية وبعض الموجهين والمدرسين في المرحلة الابتدائية بهدف تحديد مدى شمولها وملاءمتها وقياسها لما وضعت من أجله ، وقد اتفق المحكمون على مناسبتها وشمولها وقياسها للهدف المراد قياسه ، وبذا تكون البطاقة صالحة للتطبيق .

٤- ثبات البطاقة :

تم حساب ثبات البطاقة عن طريق استخدام التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون ، وتبين أن درجة الثبات = ٠,٨١ . وهي نسبة مرتفعة تؤكد صلاحية البطاقة للتطبيق .

٥- وصف البطاقة فى صورتها النهائية^(٢) :

اشتملت البطاقة فى صورتها النهائية على مقدمة توضح للميد الملاحظ الهدف من الدراسة ومن البطاقة وكيفية استخدامها لملاحظة أداء التلميذ وتسجيل الاستجابة فى المكان المخصص لذلك .

ثم اشتملت البطاقة بعد ذلك على الأدوات التى تحدد مدى إتقان التلاميذ للتلاوة الصحيحة بدون لحن ، وقد بلغ عدد هذه الأدوات خمس عشرة سورة ، هى عدد السور المقررة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى .

وعلى المستوى الرأسى يوجد أمام كل أداء مستويان من الأداء هما (أجاد - لحن)؛ حيث إن التلاوة الصحيحة لا تقبل التدرج فى المستوى، فيضع الملاحظ أداء التلميذ أسفل " أجاد"، فى حالة الإجابة ، وأسفل " لحن " فى حالة اللحن .

تاسعا :إجراء تجربة البحث :

مر تطبيق تجربة البحث بالخطوات التالية :

١- تحديد الهدف من التجربة ، وهو زيادة الحفظ وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى فى القرآن الكريم ، وذلك عن طريق تحفيظ القرآن الكريم للتلاميذ باستخدام معمل اللغات .

٢- اختيار عينة البحث ، وقد تم اختيارها من مدرسة الحسينية النموذجية التابعة لإدارة العمرانية التعليمية بمحافظة الجيزة ؛ وذلك نظراً لتوافر معمل اللغات لإجراء التجربة ، وقد بلغ عدد التلاميذ عينة البحث ستين تلميذاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة ثلاثون تلميذاً ، وذلك خلال الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠٠٢/٢٠٠٣ م .

٣- تطبيق الاختبار التحصيلى فى حفظ قصار سور القرآن الكريم على تلاميذ المجموعتين تطبيقاً قبلياً ؛ للتأكد من مدى تكافؤ المجموعتين .

٤- تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء الشفوى للقرآن الكريم على تلاميذ المجموعتين تطبيقاً قبلياً وذلك بصورة فردية كل تلميذ على حدة .

(٢) الصورة النهائية للبطاقة ، ملحق رقم (٢) .

٥- رصد نتائج التطبيق القبلي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة .

٦- تحفيظ تلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام معمل اللغات عن طريق استماع التلاميذ لسور القرآن الكريم المقررة ، في سماعات الأذن بصوت قارئ متخصص ثم محاكاة التلاميذ للقراءة النموذجية من القارئ .. وهكذا حتى يتم تدريب التلاميذ على النطق الصحيح لألفاظ القرآن الكريم حتى يتم الحفظ ، بينما يتم التحفيظ للمجموعة الضابطة بالطرق المعتادة بواسطة مدرس الفصل ، وقد استمر تطبيق التجربة مدة ثمانية أسابيع بواقع حصتين أسبوعياً ، إضافة إلى وقت التطبيق القبلي و البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ م .

٧- تطبيق الاختبار التحصيلي على تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة .

٨- تطبيق بطاقة الملاحظة على تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد انتهاء التجربة .

٩- رصد نتائج التطبيق وإجراء المعالجات الإحصائية .

وفيما يلي بيان بالنتائج التي تم التوصل إليها .

عاشرا : نتائج البحث ، وتفسيرها :

للإجابة عن سؤالي البحث الرابع والخامس وللذان يتساءلان عن فعالية استخدام معمل اللغات في تنمية قدرة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي على كتابة آيات القرآن الكريم وتلاوة آياته تلاوة صحيحة ، سوف يتم عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها ، وذلك فيما يلي :

أولاً : فعالية استخدام معمل اللغات في تنمية القدرة على حفظ سور القرآن الكريم :

للتحقق من مدى صحة الفرض الأول من فروض البحث واختبار صحته ، والذي ينص على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للحفظ لصالح القياس البعدي " .

وقد تم استخدام اختبار " ت " T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي عيّنتين مرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لنفس المجموعة وذلك كما يلي :

جدول رقم (١)

اختبار دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية فى الحفظ

القياس	العدد	للمتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	٣٠	٣٠,٢٧	١٠,٤٨	٣٨,٣٠	٢٩	دالة عند ٠,٠١
البعدى	٣٠	٨٨,٦٧	٤,٩٦			

ومن جدول (١) يتضح أن هناك فروقاً دالة بين القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية ، لصالح القياس البعدى فى الحفظ ، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبالتالى يتم قبول الفرض الأول .

أى أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلي والبعدى للحفظ لصالح القياس البعدى .

ويتضح من دراسة جدول رقم (١) أن تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات فى الصف السلكى الابتدائى على درجة عالية من الفعالية فى زيادة حفظ سور القرآن الكريم المقررة ، ويتبين ذلك من تقدم تلاميذ المجموعة التجريبية تقدماً ملموساً فى القياس البعدى للحفظ مقارنة بالقياس القبلي ؛ مما يؤكد حفظ التلاميذ لسور القرآن الكريم المقررة بعد مرورهم بتحفيظه فى معمل اللغات ؛ حيث بلغ متوسط القياس البعدى أكثر من ٨٨ ٪ ، بينما لم يصل متوسط القياس القبلي إلا إلى ٢٠ ٪ فقط ، مما يؤكد فعالية تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات فى تنمية حصيلة التلاميذ من حفظ السور المقررة .

وللتأكد من النتيجة لم يكتف الباحث بالمقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدى ، بل قام بمقارنة القياس البعدى للمجموعة التجريبية بالقياس البعدى لمجموعة ضابطة ، وذلك لتأكيد مدى الفعالية .

وللتحقق من مدى صحة الفرض الثانى من فروض البحث واختبار صحته ، والذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى للحفظ لصالح المجموعة التجريبية .

وقد تم استخدام اختبار "ت" T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسطى عينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين القياس البعدي للمجموعتين وذلك كما يلي :

جدول رقم (٢)

اختبار دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدي للتحفظ

القياس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٨٨,٦٧	٤,٩٦	٢٩,٤٤	٥٨	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	٣٠	٢٧,٧٧	١٠,١٩			

ومن جدول (٢) يتضح أن هناك فروقاً دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدي فى الحفظ لصالح المجموعة التجريبية، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبالتالى يتم قبول الفرض الثانى ، أى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي للحفظ لصالح المجموعة التجريبية .

ويتضح من دراسة جدول رقم (٢) أن تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات فى الصف الثانى الابتدائى ذو فعالية عالية فى زيادة الحفظ وحفظ السور المقررة ، ويتبين ذلك من تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية تفوقاً ملحوظاً على تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدي لمدى حفظ سور القرآن الكريم المقررة ؛ حيث بلغ متوسط الحفظ البعدي فى المجموعة التجريبية أكثر من ٨٨٪ مقارنة بـ ٢٧,٧٧ فى المجموعة الضابطة ، ويرجع هذا التفوق الملحوظ إلى التدريس بمعمل اللغات مقارنة بالتحفيظ بالطرق التقليدية المعتادة .

ويتبين من دراسة الجدولين ١ ، ٢ مدى فعالية تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات فى تنمية الحفظ لقصار السور المقررة على التلاميذ ؛ حيث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدي للحفظ ، كما تحسن حفظ تلاميذ المجموعة التجريبية تحسناً ملموساً بعد مرورهم بخبرات التحفيظ فكان القياس البعدي مرتفعاً ، مما يؤكد مدى الفعالية.

ثانياً : فعالية استخدام معمل اللغات في تنمية القدرة على التلاوة الصحيحة :

للتأكد من هذه الفعالية افترض الباحث فرضين يفترض الأول وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، ويفترض الثاني تنوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة و ذلك كما يلي :

للتحقق من مدى صحة الفرض الثالث من فروض البحث واختبار صحته ، والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للأداء الشفوي لصالح القياس البعدي .

وقد تم استخدام اختبار "T-test" لصاب دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لنفس المجموعة وذلك كما يلي :

جدول رقم (٣)

اختبار دلالة الفروق بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في الأداء الشفوي

القياس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت المصوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	٣٠	٣,٦٧	١,٢١	٤٤,٢٦	٢٩	دالة عند ٠,٠١
البعدي	٣٠	١٣,٠٣	١,١٠			

ومن جدول (٣) يتضح أن هناك فروقاً دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية ، لصالح القياس البعدي في الأداء الشفوي ، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وبالتالي يتم قبول الفرض الثالث أي أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للأداء الشفوي لصالح القياس البعدي .

يتضح من دراسة جدول رقم (٣) أن تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات في الصف الثاني الابتدائي على درجة عالية من الفعالية في إتقان التلاميذ للتلاوة الصحيحة للقرآن الكريم وتوفير أدائهم الشفوي وإزالة اللحن من تلاوتهم ، ويؤكد ذلك تقدم تلاميذ المجموعة التجريبية تقدمًا ذا دلالة في القياس البعدي للأداء الشفوي مقارنة بالقياس القبلي ، مما يؤكد إتقان التلاميذ للتلاوة الصحيحة للقرآن الكريم بعد تحفيظه بمعمل اللغات ؛ حيث بلغ متوسط الأداء البعدي

لبطاقة الملاحظة ١٣,٠٣ درجة من النهاية العظمى وقدرها ١٥ درجة بينما لم يصل متوسط الأداء القبلي إلا إلى ٣,٦٧ درجة ، مما يؤكد فعالية للتدريس بمعمل اللغات في تقويم الأداء الشفوي وإتقان التلاوة الصحيحة لدى التلاميذ .

وبهذه النتيجة يتم للتأكد من التفوق البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالقبلي ، أما فيما يتعلق بتفوق تلاميذ المجموعة للتجريبية في الأداء البعدي على تلاميذ المجموعة الضابطة فنذكر كما يلي :

للتحقق من مدى صحة الفرض الرابع من فروض البحث واختبار صحته ، والذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأداء الشفوي لصالح المجموعة التجريبية .

وقد تم استخدام اختبار "T-test" لكتاب دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين القياس البعدي للمجموعتين وذلك كما يلي :

جدول رقم (٤)

اختبار دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأداء الشفوي

القياس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت ^٢ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٣,٠٣	١,١٠	٣١,٩٦	٥٨	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	٣٠	٣,٥٧	١,١٩			

ومن جدول (٤) يتضح أن هناك فروقاً دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الأداء الشفوي لصالح المجموعة التجريبية ٤، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وبالتالي يتم قبول الفرض الرابع .

أي أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأداء الشفوي لصالح المجموعة التجريبية .

يتضح من دراسة جدول رقم (٤) أن تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات في الصف الثالث الابتدائي ذو فعالية في تقويم الأداء الشفوي وتحسين تلاوة التلاميذ ، ويتبين ذلك من تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على نظرائهم في المجموعة الضابطة في القياس البعدي للأداء الشفوي ؛ حيث بلغ متوسط الأداء في المجموعة التجريبية ١٣,٠٣ درجة من النهاية العظمى وقدرها ١٥ درجة مقارنة بـ ٣,٥٧ درجة في المجموعة الضابطة ، ويرجع هذا التفوق إلى تأثير التحفيظ بمعمل اللغات في مقابل التحفيظ بالطرق التقليدية المعتادة .

ومن دراسة الجدولين ٢,٤ يتضح مدى فعالية تحفيظ القرآن الكريم بمعمل اللغات في تقويم الأداء الشفوي وإتقان التلاوة الصحيحة من قبل التلاميذ ؛ حيث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ، كما تقدم تلاميذ المجموعة التجريبية تقدماً ملموساً في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي .

تعقيب :

باختبار صحة الفروض الأربعة السابقة وللتأكد من صحتها يتبين بوضوح فعالية المتغير المستقل (تحفيظ القرآن الكريم بمعمل اللغات) في المتغيرين التابعين (الحفظ وتقويم الأداء الشفوي) ؛ حيث أدى استخدام المتغير المستقل إلى زيادة الحفظ وإتقان التلاميذ للتلاوة الصحيحة للقرآن الكريم ، وبذلك يمكن القول بأنه قد تمت الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس من أسئلة البحث ، والذان يتساءلان عن فعالية استخدام معمل اللغات في تنمية قدرة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي على حفظ آيات القرآن الكريم ، وتلاوة آياته تلاوة صحيحة .

توصيات البحث :

- ١- الاهتمام بتدريس القرآن الكريم في شتى المراحل التعليمية - وخاصة المراحل الدنيا من التعليم - .
- ٢- الأخذ بالاستراتيجيات والوسائل الحديثة الممينة على التدريس في جميع المراحل والمواد الدراسية .
- ٣- استخدام معامل اللغات في تدريس المواد التي تعتمد على الصوتيات ومخارج الحروف والتلفظ والمشافهة

مقترحات لبحوث أخرى :

- ١- تحفيظ القرآن الكريم باستخدام معمل اللغات وتأثيره في زيادة الحفظ وتقويم الأداء الشفوي لدى تلاميذ المراحل الثانوية والإعدادية ورياض الأطفال .
- ٢- برنامج مقترح لتدريس أحكام تلاوة القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية .
- ٣- فعالية التحفيظ بمعمل اللغات في إتقان تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ المراحل الثانوية والإعدادية ورياض الأطفال .

مراجع البحث

القرآن الكريم :

- ١- إبراهيم الشافعي (١٩٨٠م) : التربية الإسلامية وطرق تدريسها ، الكويت .
- ٢- أحمد البيلي (١٩٨٤ م) : الاختلاف بين القراءات ، بيروت ، دار الجيل
- ٣- أحمد شربيني سعودى (١٩٩٨ م) : القطف البيانية في تجويد الآيات القرآنية ، القاهرة ، النمر للطباعة والتجليد .
- ٤- أحمد نجادا (١٤١٠هـ) : أسباب ضعف طلاب المرحلة المتوسطة في تلاوة القرآن الكريم من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية ومعلمي القرآن الكريم بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- ٥- سعد المصطفى (١٤١١ هـ) : تنوير القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ، اللقاء السنوي الثالث ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .
- ٦- سيد إبراهيم بعبولة (١٩٩٩م) : البيان في كيفية قراءة القرآن برواية حفص بن سليمان ، القاهرة ، مطبعة للنمر .
- ٧- عبد البنيع صقر (١٤٠١هـ) : لتجويد وعلوم القرآن ، للدوحة .
- ٨- عبد الرحمن بن أبي بكر الميوطى : (١٩٧٣م) الإتقان في علوم القرآن، ج ١ ، بيروت، المكتبة الثقافية .
- ٩- عبد الرحمن صالح ، وفتحى ملكوى (١٩٩٠م) : أثر استخدام مختبر اللغة في تعليم أحكام التلاوة . دراسة تجريبية ، مجلة العلوم التربوية (٢) ، جامعة الملك سعود .

- ١٠- فتحي على يونس (١٤٠٢ هـ) دراسة بعض الوسائل المساعدة في تعليم القرآن الكريم للمبتدئين ، قراءات في التربية الإسلامية ، للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .
- ١١- محمد عبد العظيم الزرقاني (١٩٩٦ م) : مناهل العرفان في علوم القرآن ، الرياض ، مكتبة نزار مصطفى الباز .
- ١٢- محمد عبد الله الزركشي (١٩٥٧م) البرهان في علوم القرآن ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، القاهرة ، دار التراث .
- ١٣- _____ (١٣٩١ هـ) للبرهان في علوم القرآن ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، بيروت ، دار المعرفة .
- ١٤- محمد عبد المنعم القيعي وآخرين (١٩٧٦م) : في رياض القرآن ، القاهرة ، مطبعة الحضارة العربية .
- ١٥- محمد موسى عقيلان (١٤١١هـ) : دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وثلاثوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، اللقاء السنوي الثالث ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
- ١٦- محمود رشدي خاطر ، ومصطفى رسلان (١٩٩٠ م) : المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- 17- Eldredge ,J., and others (1996) ; Comparing the Effectiveness of two oral Reading practices : Round – Rabin . Reading and the shared book Experience , journal of Literacy Research ,vol.28 no.2 jun 1996 pp210-25.
- 18- Swain . kristine ., and others (1996) ; the Effects of Repeated Reading on two types of CBM: Computer Maze and oral Reading with second -grade students with learning disabilities , diagnostique , vol,21 no. 2 1996 , pp51 –66.
- 19- Tingstrom., And others (1995) ; Listening previewing in Reading to Read: Relative Effects on oral Reading Fluency, psychology in schools , vol.32 no.4 oct 1995 pp318 –27.

ملحق رقم (١)

اختبار التحصيل فى حفظ قصار سور القرآن الكريم المقررة على تلاميذ الصفين الأول والثانى الابتدائى

إعداد

دكتور / محمد السيد أحمد سعيد

مدرس المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة

١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م

اختبار التحصيل في حفظ قصار سور القرآن الكريم المقررة على تلاميذ الصفين الأول والثاني الابتدائي

عزيزى معلم التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية
عزيزتى معلمة التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية

..... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

فيقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة فعالية استخدام معمل اللغات في تحفيظ القرآن الكريم وتقويم الأداء للشغوى لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي .

ولذا قام الباحث باستخدام معمل اللغات في تحفيظ القرآن الكريم للتلاميذ بغرض تنمية الحفظ وعدم اللحن في التلاوة .

ولمعرفة فعالية هذه الطريقة في تنمية حفظ السور المقررة قام الباحث ببناء هذا الاختبار التحصيلي الذي بين أيديكم الآن .

والمطلوب منك عزيزى المعلم / عزيزتى المعلمة التكرم بالمساعدة في تطبيق هذا الاختبار على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي - بدقة - ؛ لتحقيق أهداف البحث .

علمًا بأن الزمن المخصص للإجابة عن أسئلة الاختبار هو خمس وأربعون (٤٥) دقيقة .

وليساعدكم جزيل الشكر والتقدير،،،

الباحث

السؤال الأول : أكمل السور التالية :

١- قل تعالى :

بسم الله الرحمن الرحيم * الحمد لله رب العالمين *

• • •

ولا الضالين .

٢- إذا جاء نصر الله والفتح *

• إنه كان توابًا .

٣- قل هو الله أحد *

• كفوًا أحد

٤- قل أعوذ برب الفلق *

• • •

٥- قل أعوذ برب الناس *

• • •

٦- ألم تر كيف فعل ربك بأصحاب الفيل *

• • •

السؤال الثاني : اكتب من محفوظاتك السور التالية :

١- سورة الشرح .

٢- سورة القدر .

٣- سورة العنصر .

٤- سورة التين .

٥- سورة قريش .

٦- سورة الكوثر .

السؤال الثالث :

- ١- اكتب من قوله تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم ونفس وما سواها * إلى قوله تعالى : ولا يخلف عقباها .
- ٢- اكتب من قوله تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم والليل إذا يغشى * إلى قوله تعالى : فاستنصره للعسرى .
- ٣- اكتب من قوله تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم لأريت الذي يكتب بالدين إلى قوله تعالى : ويمتنعون للماعون .

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (٢)

بطاقة ملاحظة أداء تلميذ الصف الثانى الابتدائى فى إجادة تلاوة سور القرآن الكريم المقررة فى الصفين الأول والثانى

إعداد

دكتور / محمد السيد أحمد سعيد

مدرس المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة

١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م

بطاقة ملاحظة

أداء تلميذ الصف الثانى الابتدائى فى إجادة تلاوة سور القرآن الكريم المقررة فى الصفين الأول والثانى

السيد الأستاذ الملاحظ /

..... تحية طيبة... وودع

فيقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة فعالية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم وتقوم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى .

ولذا قام الباحث باستخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم للتلاميذ بغرض تنمية الحفظ وعدم اللحن فى التلاوة .

ولمعرفة فعالية الطريقة التى سيتم استخدامها فى تنمية الأداء الشفوى وعدم اللحن فى التلاوة تم إعداد هذه البطاقة التى بين أيديكم الآن ؛ لتحديد مدى إجادة تلاوة التلاميذ لسور القرآن الكريم المقررة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى .

والمطلوب منك عزيزى الملاحظ ملاحظة أداء التلميذ فى تلاوة القرآن الكريم بدقة ، مع تسجيل مستوى الأداء فى الخانة المناسبة ؛ حتى يمكن معرفة أثر الطريقة المستخدمة .

وتفضلوا سيادكم قبول وافر الشكر والتقدير،،،

الباحث

اسم التلميذ :

الرقم	الأكاءات	طريقة الأداء	
		أجاء	لحن
١	أن يتلو التلميذ سورة الفاتحة تلاوة صحيحة		
٢	أن يتلو التلميذ سورة النصر تلاوة صحيحة		
٣	أن يتلو التلميذ سورة الإخلاص تلاوة صحيحة		
٤	أن يتلو التلميذ سورة الفلق تلاوة صحيحة		
٥	أن يتلو التلميذ سورة النحل تلاوة صحيحة		
٦	أن يتلو التلميذ سورة الفيل تلاوة صحيحة		
٧	أن يتلو التلميذ سورة الشرح تلاوة صحيحة		
٨	أن يتلو التلميذ سورة القدر تلاوة صحيحة		
٩	أن يتلو التلميذ سورة العصر تلاوة صحيحة		
١٠	أن يتلو التلميذ سورة التين تلاوة صحيحة		
١١	أن يتلو التلميذ سورة قريش تلاوة صحيحة		
١٢	أن يتلو التلميذ سورة الكوثر تلاوة صحيحة		
١٣	أن يتلو التلميذ سورة الشمس تلاوة صحيحة		
١٤	أن يتلو التلميذ سورة الليل تلاوة صحيحة		
١٥	أن يتلو التلميذ سورة الماعون تلاوة صحيحة		



تطوير مدارس التربية الفكرية في ضوء الخبرة العالمية "دراسة تحليلية ميدانية"

د. سميحة محمد أبو النصر (*)

د. حنان أحمد رضوان (**)

المقدمة والحاجة إلى الدراسة :

تهتم الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بتربية المعوقين من أبنائها وتطعيمهم، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وإدراكاً منها بقيمة الإنسان، بغض النظر عن إعاقته، وسعيها منها لحماية المجتمع من المخاطر التي قد تطرأ على المجتمع أفراداً وجماعات في حالة إهمال الفئات المعوقة .

وهناك اهتمامات دولية وعربية ومحلية بقضية الإعاقة والمعوقين بوجه عام، والمعوقين عقلياً بوجه خاص، فقد "كدت منظمة الصحة العالمية في ضوء نتائج بعض البحوث والدراسات المسيحية عدد المعوقين في البلاد المتقدمة بحوالي (١٠%) من عدد السكان، وفي البلاد النامية بحوالي (١٢%)، من بينهم (٣%) من المعوقين عقلياً، ومن بينهم (٢,٥%) من فئة المعوقين عقلياً القابلين للتعليم" (المجلس القومي للطفولة والأمومة، ١٩٩٢م، ١٤) .

فقد دلت البحوث العالمية التي أجريت في عدد كبير من الدول على أن (٧٥%) من المعوقين عقلياً يعانون من تخلف عقلي بسيط أو خفيف، وهؤلاء هم تلاميذ مدارس التربية الفكرية، إذ أن ذوي التخلف العقلي البسيط قابلون للتعليم (عثمان فراج : (ج)، ١٩٩٤م، ١٤١).

أما في "مصر" فإن نسبة الإعاقة العقلية بين أطفال المدارس الابتدائية تتراوح بين (٢,٩٢%) و (٢٤,٤١%) (عثمان فراج : (ب)، ١٩٩٤م، ٤٧-٤٨) .

(*) مدرّس أصول التربية - كلية التربية النوعية - جامعة طنطا .

(**) مدرّس أصول التربية - كلية التربية - جامعة الزقازيق فرع بنها .

وتمشياً مع اهتمام العالم المتحدم بالمعوقين عقلياً، وإيماناً من الدولة بحق هؤلاء المعوقين في التربية والرعاية، أنشأت "مصر" مدارس وفصول التربية الفكرية ليتحقق بها التلاميذ المعوقون عقلياً القابلون للتعليم، والذين تتراوح نسبة ذكايتهم بين (٥٠-٧٥)٪.

وقد شهدت الفترة الأخيرة تطوراً واضحاً، فقد بلغ إجمالي التلاميذ المعوقين عقلياً بمدارس التربية الفكرية عام (٢٠٠٢/٢٠٠١م) على مستوى جمهورية مصر العربية (٢٠٠٧٠) تلميذاً، بعدما كان عددهم عام (١٩٩٦/٩٥م) (٩٤٤٤) تلميذاً. أما مدارس التربية الفكرية، فقد بلغ عددها عام (٢٠٠٢/٢٠٠١) (١٠٦) مدرسة بعدما كان عددها عام (١٩٩٦/٩٥م) (٧٨) مدرسة (وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، ٢٠٠٢م).

معنى ذلك أن الزيادة في عدد التلاميذ خلال سبع سنوات (١٠٦٢٦) تلميذاً مقابل زيادة عدد المدارس (٢٨) مدرسة فقط، وبالتالي فإن معدل استيعاب المدارس للتلاميذ بطيء ولا يمتشى مع التزايد السريع في أعدادهم، ولا يتفق مع معدل كثافة للفصل المطلوبة، مما يشكل عائقاً لسير العملية التعليمية بهذه المدارس.

ومن خلال توجهات البحوث الاجتماعية والتربوية نحو دراسة واقع مدارس التربية الخاصة، ومدارس التربية الفكرية منها، والسياسات التي تعاني منها، فقد توصلت دراسة محمد التهامي* (١٩٩٠م) إلى وجود انفصال بين المواد الثقافية، وبين ما يتم للتدريب عليه من مجالات مهنية، ولادة وجود معلم متخصص للمجالات المهنية.

كما توصلت دراسة "مختار عبد الجواد" (١٩٩٤م) إلى معاناة مدارس التربية الخاصة من قلة التجهيزات، وتوصلت دراسة "أحلام رجب" (١٩٩٥م) إلى عدم التزام مدارس التربية الفكرية بتطبيق شروط القبول، وعدم توفر التعاون بين وزارة التربية ووسائل الإعلام بشأن رعاية فئة المعوقين عقلياً. كما توصل "فرج Farag" من دراسته عام (١٩٩٥م) أيضاً إلى وجود عجز في المعلمين المؤهلين للعمل مع المعوقين عقلياً، ومحدودية المصادر المالية اللازمة لتحسين الخدمات المقدمة لهذه الفئة، وتوصلت "عبير فاروق" (١٩٩٦م) إلى أن هناك قصوراً ملحوظاً في إعداد المعلمين المتخصصين بمدارس التربية الخاصة.

وقد توصلت "أمل الهجرسي" (١٩٩٨م) إلى عدم ملائمة منهج المعوقين عقلياً لهم، الأمر الذي أثر على مستوى تعليمهم وتدريبهم وتأهيلهم. كما توصلت "مالة عبد السلام" (١٩٩٩م) إلى

أن معلم التربية الفكرية لم يتم إعداده إعداداً جيداً، وأن المبنى المستخدم لهذه المدارس لم يصمم أساساً لهذا الغرض.

وتوصلت "أمينة الكنيسي" (٢٠٠٠م) إلى وجود بعض الصعوبات المتعلقة بجوانب العملية التعليمية بمدارس التربية الخاصة، مثل نقص الإعداد التربوي المناصب للمعلم، عدم تناسب أعداد المدارس والمعلمين مع أعداد التلاميذ، افتقار الوسائل التعليمية إلى معيار الكفاية . كما توصلت "نوال نصر" (٢٠٠١م) إلى أن عملية للتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة تتعرض للعديد من المشكلات والمعوقات ، مما يجعل مستوى هذه التنمية المهنية لهذا المعلم دون المستوى .

كما توصلت دراسة "خلف البحيري" (٢٠٠٢م) إلى وجود صعوبات أمام التمويل غير الحكومي للتربية الخاصة في مصر، منها صعوبات مؤسسية، وصعوبات تتعلق بالمشاركين، وصعوبات إدارية.

أما "فلمنج وآخرون" Fleming et. al (١٩٩٦م) فقد كشفت دراستهم عن تزايد قناعة كل من موجهي ومعلمي مدارس التربية الفكرية بالاستفادة الواضحة من التدريب ورضائهم عنه. كما كشفت دراسة "برايدوك وهيم" Bradock & Hemp (١٩٩٧م) عن أن "دول الكومنولث" قد قدمت دعماً مادياً كبيراً لتحسين ظروف معاهد التربية الفكرية، وزيادة الاهتمام بالتلاميذ المعوقين عقلياً. وتوصلت دراسة "سنيل" Snell (١٩٩٧م) إلى صعوبة تحقيق الإنماج الكامل بين الأسوياء والمعوقين عقلياً، وإمكانية تعليم المعوقين بعض المهارات .

من خلال هذه الدراسات السابقة يتضح لنا وجود بعض الصعوبات والمشكلات التي تعاني منها مدارس التربية الفكرية بمصر، في مقابل الإيجابيات الموجودة بهذه المدارس للدول المتقدمة، وذلك على الرغم من صدور القوانين والتشريعات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم بمصر، بشأن تطوير هذه المدارس، الأمر الذي دعا إلى القيام بهذه الدراسة، للوقوف على المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية بمصر، ودراسة بعض النماذج للدول المتقدمة، لمحاولة الاستفادة منها في مواجهة تلك المعوقات.

هذا ويمكن توضيح أهمية مشكلة الدراسة ومبررات اختيار المشكلة موضوعاً لها، لعدة اعتبارات ، منها ما يلي:

١ - جاء في توصيات المؤتمر الخامس لاتحاد هيئات رعاية المعوقين في ج.م.ع بضرورة الاهتمام بمزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية في مجال المعوقين (تقرير توصيات المؤتمر الخامس، ١٩٩٠م، ٦).

٢ - جاء ضمن توصيات مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي أنه توجد ضرورة لتوفير العدالة الاجتماعية بين أطفال مصر من خلال تكافؤ الفرص التعليمية بين الموهوبين والأسماء والمعوقين والمتأخرين دراسياً، حيث أن أطفال هذه الفئات لا يجدون الرعاية التربوية الكافية، سواء أكان المعلم متخصص، أو الفصول، أو المدارس الكافية لأعدادهم المتزايدة (وزارة للتربية والتعليم: التقرير النهائي لمؤتمر، ١٩٩٣م، ٨٣).

٣ - ما أعلنته الوثيقة السياسية من اعتبار الضعفاء سنوات (١٩٨٩-١٩٩٩) عقداً لحماية الطفل المصري، وما نص عليه البند التاسع بضرورة توفير قدر مناسب من الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية للطفل المعوق (المجلس القومي للطفولة والأمومة مرجع سابق، ١).

٤ - الحجم الكبير والمتزايد لظاهرة الإعاقة العقلية في مصر، والطبيعة المتراكمة لهذه الظاهرة التي تجعل عدد المعوقين عقلياً في مجتمع ما يزداد زيادة كبيرة ومطرودة كل عام، وذلك في مقابل ضئيلة حجم الرعاية التربوية المقدمة لفئة الإعاقة العقلية البسيطة، التي تقدمها وزارة للتربية والتعليم بمدارس وفصول التربية الفكرية، والتي تبلغ حوالي (٢٠%) فقط من جملة الأطفال المعوقين عقلياً (نوى الإعاقة العقلية البسيطة) في سن المدرسة (من سن ٦ - أقل من ١٥ سنة)، وتزايد قوائم انتظار التلاميذ بهذه المدارس عاماً بعد عام، نتيجة للعجز في المباني التعليمية، بالإضافة إلى العجز في أعداد المعلمين المتخصصين. (وزارة للتربية والتعليم: تقرير عن السبلات الموجودة بمدارس التربية الخاصة، ٢٠٠٠م).

٥ - ما جاء في التقرير الفترية والسنوية، والمذكرات والنشرات العامة الصادرة عن الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بما يعبر عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه هذه المدارس (وزارة التربية والتعليم: التقرير الفترية الثاني، ٢٠٠١م).

٦ - وبالرغم من كل ما سبق، فإن مدارس التربية الفكرية للمعوقين عقلياً في مصر مازالت خارجة عن حيز السلم التعليمي حالياً.

٧ - وأخيراً، فإن المتابعة والتتبع في قطاع التربية والتعليم تدلن ضرورة حيوية تقضي إلى تحسين مستوى الخدمات التعليمية كماً وكيفاً، وفي مجال التربية الفكرية نادي "وارن

Warren* بضرورة الاهتمام بالدراسات التقييمية التي تحسن من مستوى الأداء في تربية وتعليم المعوقين عقلياً (محمد التهامي، ١٩٩٠م، ١٧).

مشكلة الدراسة :

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التتميزات الرئيسية التالية:

ما المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية بمصر؟

ما الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى العالمي والمحلي؟

ما العوامل التي تكمن وراء نشأة مدارس التربية الفكرية بمصر؟

ما الخبرة العالمية للمعاصرة في رعاية المعوقين عقلياً؟

ما التصور المقترح للتغلب على المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ١ - الكشف عن المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية.
- ٢ - التعرف على الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى العالمي والمحلي.
- ٣ - إلقاء الضوء على العوامل التي تكمن وراء نشأة مدارس التربية الفكرية بمصر.
- ٤ - الوقوف على بعض النماذج من الخبرة العالمية للمعاصرة التي يمكن الاستفادة منها في مواجهة معوقات مدارس التربية الفكرية بمصر.
- ٥ - وضع تصور مقترح قد يسهم في تطوير هذه المدارس.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية :

تتناول الدراسة الخبرة العالمية للمعاصرة في مجال التربية الفكرية في كل من "الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا" حيث أنهما من النماذج الرائدة في هذا المجال .

الحدود البشرية :

وقد تمثلت في مجموعتين :

المجموعة الأولى: عينة من أفراد الهيئة الإدارية، وهي مكونة من: عينة المتابعين المركزيين بإدارة التربية الفكرية بوزارة التربية - بعض موجهي المواد الثقافية والمهنية - مديري ونظار ووكلاء مدارس التربية الفكرية التي أجريت بها الدراسة الميدانية.

المجموعة الثانية: عينة من أفراد الهيئة التدريسية والأخصائيين، وتتكون من : معلمين للمواد الثقافية والمواد المهنية - أخصائيين اجتماعيين وأخصائيين نفسيين.

الحدود المكانية :

نظراً لأنه من الصعب أن نحصل على بيانات من جميع أفراد مجتمع البحث، ولذلك يكتفى بجمع المعلومات من مجموعة صغيرة من هذا المجتمع، وبهذه الطريقة تصبح البيانات التي يحصل عليها الباحث ممثلة للبيانات التي تجمع من كل أفراد مجتمع البحث، ولذلك تمثل هذه المجموعة الصغيرة مجتمع البحث كله* (كوهين ومانيون، ١٩٩٠م، ١٢٨)، فقد اقتصرَت الدراسة على خمس من مدارس التربية الفكرية التي تجمع بين المراحل الثلاث: (مرحلة التهيئة - المرحلة الابتدائية - مرحلة الإعداد المهني)، وهي من المناطق التالية: (القاهرة - بنها - قويسنا - طنطا - الإسكندرية)، كعينة ممثلة للوجه البحري، ويمكن من خلال نتائج الدراسة الميدانية تصميمها على كل مدارس التربية الفكرية بالوجه البحري بمصر.

الحدود الزمنية :

أجريت الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

منهج الدراسة وأدواتها :

تقتضي طبيعة هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات عن الظاهرة وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها، وخاصة أسلوب المسح والتحليل، حيث تتطلب الدراسة القيام بمسح لأراء عينة من القائمين على مدارس التربية الفكرية، وتفسيرها وتحليلها لرصد ولقح معوقات هذه المدارس، وتحليل وتفسير العوامل التي تكمن وراء قيام هذه المدارس بمصر، وبعض النماذج من الخبرة العالمية في رعاية المعوقين عقلياً، وصولاً إلى تصور مستقبلي لمعالجة هذه المعوقات.

كما تعتمد الدراسة على المدخل التاريخي، حيث نقوم بتتبع مسارات الاهتمامات المحلية والدولية بالمعوقين عقلياً منذ بداية هذه الاهتمامات وحتى الآن.

وتستغل أدوات الدراسة في "استبانة" من تصميم الباحثين، كأداة بحثية لجمع البيانات الميدانية وذلك للتعرف على معوقات مدارس التربية الفكرية، من وجهة نظر عينة الدراسة، كما تستعين الدراسة باستخدام "المقابلة الشخصية المفتوحة" مع عينة من القائمين على هذه المدارس.

مصطلحات الدراسة:

مدارس التربية الفكرية : Mentally Retarded Education Schools

ويقصد بها في هذه الدراسة أنها:

نوع خلص من المدارس، تابعة لإشراف إدارة للتربية الفكرية التابعة لإدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، ويقبل بها التلاميذ من (٦-١٢ سنة)، الذين تتراوح معدلات ذكائهم ما بين (٥٠-٧٥) - حسب تحديد وزارة التربية - وهم التلاميذ المعوقون عقلياً القابلون للتعليم، وتشمل مراحل الدراسة بهذه المدارس: مرحلة التهيئة، المرحلة الابتدائية، مرحلة الإعداد المهني.

التلاميذ المعوقون عقلياً القابلون للتعليم: Educable Mentally Retarded Students :
وهو التلاميذ الموجودون بمدارس التربية الفكرية، وتتراوح معدلات ذكائهم بين (٥٠-٧٥) وهم ذوو قدرات محدودة، أو تخلف بسيط في القدرات العقلية التي تؤدي إلى تخلف تعليمي واضح، لا يسمح لهم بالاستفادة من الأنشطة والمطومات بالطريقة العادية، ويحتاجون إلى أساليب تعليمية خاصة بالمقارنة بطرق تعليم العاديين، حتى يتمكنوا من اكتساب عادات، ومهارات حرفية ومهنية، تمكنهم من كسب عيشهم في حدود قدراتهم واستعداداتهم (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري (٣٧)، ١٩٩٠م، ٢).

الإطار النظري

أولاً : الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً :

على المستوى العالمي والمحلي

هناك اهتمامات دولية وعربية ومحلية بقضايا الإعاقة والمعوقين بوجه عام ، والمعوقين عقلياً بوجه خاص، فقد بدأت المجتمعات الحديثة على المستويين الدولي والمحلي بالاهتمام بتعليم المعوقين عقلياً وتأهيلهم وإدماجهم في حركة المجتمع ونشاطاته ، وذلك في ضوء قدراتهم واستعداداتهم، بعد أن عانى المعوقون عقلياً في الماضي من الحرمان والإهمال والاضطهاد.

وسوف نتناول للدراسة في هذا الجزء الاهتمامات التربوية على المستوى العالمي، ثم على المستوى العربي، ثم على المستوى المحلي بمصر ، وذلك من خلال نظرة وصفية تحليلية.

(أ) الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى العالمي:

ترجع البدايات المنظمة لرعاية المعوقين (إلى القرن الثامن عشر عندما طور 'برابر Briller' طريقته في تعليم المكفوفين للقراءة والكتابة، ثم طورت طرق تعليم الصم، ونظمت برامج تدريبية للمعوقين عقلياً، وانتشرت هذه الطرق وأخذ بها المربون الأوروبيون، الأمر الذي ترتب عليه ظهور أول مدرسة لرعاية المعوقين عقلياً في أمريكا عام ١٨٨٠م (Johnson, 1992, 693-694).

وجاءت جهود "مونتسوري Montessori" التي اهتمت بالمعوقين عقلياً، فكانت ترى أن مشكلة الإعاقة العقلية مشكلة تربوية أكثر من كونها طبية، فأقامت مؤسسة خاصة للمعوقين عقلياً وصممت لها أجهزتها التي تكونت من (٢٦) جهازاً (لطفى أحمد، ١٩٨٢م، ٦٥).

وتمثلت السياسة التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية بصور قاتون Smith ١٩٠٢م، والذي نص على ضرورة توفير الخدمات للتربية والمهنية لكل المعوقين دون استثناء، وزيادة الاهتمام بتوفير العناية والرعاية وكافة الخدمات لغير العاديين، وقد صدر العديد من التشريعات عام ١٩١٧م التي تلزم السلطات التعليمية بحصر فئات غير العاديين، مع إنشاء فصول خاصة بهم، وتوفير البرامج التربوية الملائمة لهم. (Robert & Fredrick, 1991, 315).

وتم إنشاء معاهد للتأهيل المهني عام ١٩٢٠م بالولايات المتحدة الأمريكية، الأمر الذي يحقق كسباً اقتصادياً للمعوقين عقلياً (أحمد أحمد، ١٩٩٣م، ١٢٨).

وظهر الاتجاه العالمي نحو توفير الاحتياجات الأساسية للأطفال، بغض النظر عن الفوارق بينهم منذ أصدرت "الأمم المتحدة" ميثاقاً يتضمن "حقوق الطفل". والفترة الخامسة منه تنص على أن يعطى الطفل للمعوق جسمياً أو عقلياً أو اجتماعياً المعالجة والتربية والرعاية اللازمة تبعاً لحالته الخاصة (سعاد حسين، ١٩٩٠م، ٣٦).

وقد زاد اهتمام العالم بمشكلة الإعاقة العقلية في النصف الثاني من القرن العشرين، متملاً في عقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية، وفي إنشاء المعاهد والمدارس ودور الرعاية الاجتماعية المتخصصة في تعليم وتدريب هذه الفئة (كمال مرسي، ١٩٨١م، ٥٠).

ومن الاهتمامات التربوية التي شهدتها العصر الحديث أيضاً، إنشاء العيادات الخاصة بالمعوقين عقلياً، وابتكار الطرق التعليمية المناسبة لقرائهم، وصياغة المادة التعليمية الملائمة لهم (نورجونسون، ١٩٩٤م، ٩٤).

وفي ٢٠/١٢/١٩٧١م أعلنت "الجمعية العلمية للأمم المتحدة" حقوق المعوقين عقلياً، وطالبت دول العالم بالعمل على حمايتهم، ومن هذه الحقوق: الحق في التعليم والرعاية الصحية والتكريب والتأهيل والعمل والعيش الكريم، والحماية من الاستغلال والمعاملة القاسية (سعاد حسين: مرجع سابق، ٦٨).

هذا وفي ٩/١٢/١٩٧٥م أقرت "الجمعية العلمية للأمم المتحدة" القرار رقم (٣٠/٣٤٤٧) بشأن حقوق المعوقين الذي يؤكد على حماية المعوقين عقلياً وجسدياً (الجمعية العلمية للأمم المتحدة، ١٩٧٥م).

وفي اجتماع خبراء التربية الخاصة في مقر اليونسكو في باريس في الفترة ما بين ١٥-٢٠/١٠/١٩٧٩م تم وضع استراتيجية شاملة تستهدف رعاية المعوقين، من حيث التعليم والوقاية والكشف المبكر على الإعاقة، وتدريب الآباء والأمهات والعاملين في مجال الإعاقة (طفي أحمد، ١٩٨١م، ١٤٢).

ومن مظاهر الاهتمام على المستوى الدولي أيضاً تخصيص عام ١٩٨١م عاماً دولياً للمعوقين، وكان شعاره "القلارون والعاجزون يعيشون معاً في سلام"، بحيث أصبحت مشكلة الإعاقة العقلية تشغل بال المسؤولين في الدول المختلفة، وأصبح إهمال تربيتهم وتأهيلهم في أي بلد من بلدان العالم خرقاً لمبدأ تكافؤ الفرص الذي نادى به الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (عبد العظيم مرسى، ١٩٩٠م، ٤). ومن مظاهر ذلك الاهتمام أيضاً المؤتمر العالمي الذي عقد في "جومتين" عام ١٩٩٠م الذي دعت إليه بعض الهيئات الدولية، مثل "اليونيسيف" و"اليونسكو" وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية والبنك الدولي، دول العالم للمشاركة فيه تحت شعار "التربية للجميع"، وكان الهدف منه توفير للتربية الأساسية لجميع الأطفال والشباب والكبار لتلبية احتياجاتهم، وتمكين المعوقين من الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من النمو والتكيف مع البيئة التي يعيشون فيها (المؤتمر العالمي، ١٩٩٠م، ٩)، وفي نفس العام ١٩٩٠م أصدرت الأمم المتحدة "اتفاقية لحماية حقوق الأطفال عالياً (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩٩م، ٩).

وهناك بعض الصيحات العالمية التي ظهرت، ثم أسهمت في توجيه الأنظار إلى مزيد من الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة، ومنها فئة المعوقين عقلياً، ومن هذه الصيحات العالمية:

١ - المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان المنعقد في فينسا عام ١٩٩٣م.

٢ - الندوة الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة عام ١٩٩٣ م أيضاً (Ministry of Education, 1994, 6-7).

واستمراراً للمتغيرات العالمية التي صدرت في هذه الفترة تم انعقاد المؤتمر الدولي عن طريق منظمة اليونسكو في سالانكا Salamanca بأسبانيا عام ١٩٩٤م، والذي تبني تنشيط حركة مدرسة للجميع، وكان له أثر كبير في تطوير ميدان التربية الخاصة على المستوى الدولي (عثمان فراج، ١٩٩٩، ٢٢).

ومن أهم المواثيق العالمية التي أثرت في هذا المجال على مستوى دول العالم، الإعلان العالمي حول الاحتياجات التربوية الخاصة عام ١٩٩٤م، والذي أوصى بتعميم التعليم الابتدائي وإكمال لغات المعوقين بحلول عام ٢٠٠٠م (Ministry of Education, op.cit.).

من خلال العرض السابق يمكن القول إن أهم الاهتمامات التربوية بالمعوقين علمة، والمعوقين عقلياً منهم على المستوى الدولي تتمحور في عقد المؤتمرات والندوات، وإنشاء المدارس والمعاهد، وصنوع العديد من التشريعات والمواثيق التي تنادي بوجوب تقديم كافة الخدمات لهذه الفئات، وقد رأينا أن الجمعية العلمية للأمم المتحدة قد أصدرت خلال عقدين من الزمن ثلاثة تشريعات تتعلق بحقوق الطفولة، ومنها الطفولة المعوقة. ولقد امتد هذا الاهتمام العالمي بالمعوقين إلى حد تخصيص عام دولي لهم، وذلك انطلاقاً من الفلسمات التربوية للدول المتقدمة، والتي تؤكد على ضرورة العمل بمبدأ تكافؤ الفرص، والمساواة بين المتعلمين سواء العائدين أو المعوقين من خلال سياسة تعليمية رشيدة خاصة بهم.

(ب) الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى العربي :

بدأ الاهتمام العربي بالإعاقة والمعوقين متأخراً، ففي لبنان كانت بداية الاهتمام بالمعوقين عام ١٩٦٠م، وكذلك في الأردن والكويت وسوريا. أما في السعودية فكانت عام ١٩٧١م (فريد الخطيب، ١٩٩٢، ١٠٠م).

وقد صدرت في العالم العربي بعض المواثيق التي تؤكد على حقوق المعوقين علمة، والمعوقين عقلياً بصفة خاصة، منها "ميثاق العمل الاجتماعي للدول العربية"، والذي أقره مؤتمر وزراء الشؤون الاجتماعية العرب عام ١٩٧١م، "واستراتيجية العمل الاجتماعي في الوطن العربي" عام ١٩٧٩م، والتي أكدت على ضرورة الاهتمام بفئات المعوقين جسدياً وعقلياً، ووضع

نذلك بين أولويات العمل الاجتماعي، كما أشارت إلى أهمية تمكين هذه الفئات من المشاركة في الحياة العامة (أحمد الصالحوي وآخر، ١٩٩٦م، ٢١٥). "والميثاق العربي لحقوق المعوقين" الصادر عن المؤتمر الإقليمي بالكويت عام ١٩٨١م، الذي أكد على أن عملية رعاية المعوقين هي عملية استثمارية لا استهلاكية، وأن للمعوق الحق في اختيار المهنة المناسبة له، والحق في الانتماء في الحياة الاجتماعية (لطفى أحمد، ١٩٨٤م، ٥٨-٥٩)، والذي أشار إلى أنه في العالم العربي (١٥) مليون معوقاً (المرجع السابق، ١٥).

وهناك دراسات تناولت واقع الإعاقة والمعوقين في العالم العربي بنظرة نقدية، وخرجت بعدد من الملاحظات، منها ما رصده "حامد عمار" من أن الجهود المبذولة جهود جزئية تنعم بالمحدودية، حيث أنها لا تشمل كافة المعوقين بالرعاية والتربية والتأهيل والإعماج، كما أنها تركز على الإعاقة الجسدية، وأن المعوقين عقلياً يحظون بنصيب من الرعاية أقل من المعوقين جسدياً (حامد عمار، دت، ٢٢٨). ويؤكد ذلك ما جاء ضمن تقرير عن نتائج الندوة الثانية لاستراتيجية العمل الاجتماعي في لوطان العربي حول الانتماء الاجتماعي والمهني للمعوقين من أن الاهتمام بالمعوقين عقلياً في بعض الأنظار العربية كان محدوداً (الأمانة العامة للاتحاد العربي للأخصائيين الاجتماعيين، ١٩٨٠م، ١٣٧).

مما سبق يتضح محدودية اهتمام العالم العربي بالمعوقين عقلياً، ويطء الخطوات التي يتم اتخاذها أو التقدم بها في مجال تقديم الخدمات الخاصة لهذه الفئة.

(جـ) الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى المحلي (بمصر):

إن الاهتمام بالمعوقين عقلياً وتعليمهم جاء متأخراً بصورة ملحوظة عن المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً، فقد اهتمت وزارة المعارف بالمكفوفين والصم، وفتحت لهم المدارس والفصول الخاصة، ففي عام ١٩٣٣م تم إنشاء مدرسة للمعوقين بصرياً بحمامات القبة، وفي عام ١٩٣٨م أنشئت مدرسة للمعوقين سمعياً بالمطرية، وفي عام ١٩٣٩م أنشئت مدرسة أخرى للمعوقين سمعياً بجلوان (صبحي يوسف، ١٩٨٢م، ٦٠). أما المعوقون عقلياً، فقد بدأ الاهتمام بتعليمهم ورعايتهم في عام ١٩٤٣م حيث جاء في تقرير عن إصلاح التعليم في مصر عام ١٩٤٣م أن الدولة قد أجمعت على تقديم العناية بنوى العاهات الحمية والعقلية وتربيتهم كمساثر أفراد الشعب (ناريمان جمعة، ١٩٧٩م، ٣٩). في عام ١٩٤٥م تم إنشاء أول معهد لرعاية الأطفال ضعاف العقول بالإسكندرية (يحيى درويش، ١٩٨٠م، ١١٥).

وقد صدر في عام ١٩٥٠م قانون الضمان الاجتماعي رقم (١١٦)، وقد نصت المادة (٤٢) من هذا القانون على أن تقوم وزارة الشؤون الاجتماعية بالاتفاق مع وزارتي التربية والتعليم والصحة والهيئات المختصة باتخاذ التدابير اللازمة لإنشاء وتنظيم المعاهد والمدارس اللازمة لتعليم المعوقين سمعياً وبصرياً وعقلياً (على عبد الغفار، ١٩٩٤م، ١٨). ومن الواضح أن هذا القانون يتضمن إشارة واضحة للمعوقين لأول مرة في التشريع الاجتماعي في مصر.

كما تم تأسيس أول معهد للمعوقين عقلياً، وهو معهد التربية الفكرية بالدقي عام ١٩٥١م (وزارة الشؤون الاجتماعية، ١٩٦٤م، ٢٢٢).

ويمكن القول في هذا الصدد أن تعليم المعوقين، كتعليم العاديين قبل الثورة، قد تأثر بوجود الاحتلال البريطاني الذي استمر من عام ١٨٨٢م حتى عام ١٩٥٢م بقيام الثورة، فقد كانت أهداف التعليم تتمشى مع أهداف المستعمر بطبيعة الحال.

وبقيام ثورة يوليو ١٩٥٢م حدث تغيير جذري لنظام التعليم المصري في جميع مجالاته، وكان من مظاهر اهتمام حكومة الثورة بفلت المعوقين أن شكلت الحكومة لجنة عام ١٩٥٣م لبحث حالاتهم وظروفهم الخاصة، وتوصلت اللجنة إلى بعض التوصيات أهمها:

(أ) إنشاء فصول ومدارس لكل فئة من فئات المعوقين.

(ب) إعداد دراسات تربية، وإيفاد البعثات المتخصصة إلى خارج البلاد لتربية هؤلاء الأطفال.

(ج) إنشاء أقسام إضافية خاصة، لإعداد مدرست للتخصص في تربية هؤلاء المعوقين (المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٦٩م، ٦٧).

وتحقيقاً لمبدأ العدالة الاجتماعية، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فمنذ قيام الثورة جاءت قوانين التعليم (٢١٠) لسنة ١٩٥٢م بشأن التعليم الابتدائي، و(٢١٣) لسنة ١٩٥٦م، و(٦٨) لسنة ١٩٦٨م، و(١٣٩) لسنة ١٩٨١م تنص على إنشاء مدارس لتعليم ورعاية التلاميذ المعوقين بما يكفل إتاحة الفرص أمامهم للدراسة بما يتلاءم مع قدراتهم (صبيحي يوسف، مرجع سابق، ١٣).

وقد بدأ الاهتمام برعاية المعوقين عقلياً منذ عام ١٩٥٦م، حيث أوصى المؤتمر الذي عقده اللجنة المشتركة لنوى العاهل في عام (١٩٥٦م) بإنشاء دار لرعاية الأطفال المعوقين عقلياً، وتم إنشاء الدار بكويري القبة بالقاهرة، وبشرت نشاطها اعتباراً من ١٤ يوليو ١٩٥٨م تحت الإشراف العام لرعاية الأحداث، تلا ذلك إنشاء مؤسسات للتثقيف الفكري في عدة محافظات (هدى أحمد، ١٩٩٠م، ٣١٠).

وفي عام ١٩٥٦م تم إنشاء "مدرسة للتربية الفكرية بالدقي"، ثم توالى إنشاء المدارس والفصول، وامتدت خدماتها حتى وصلت إلى بعض المناطق للقروية في شكل فصول ملحقة بالمدارس الابتدائية العادية (صبحي يوسف، مرجع سابق، ٦١).

وفي نفس العام ١٩٥٦م ، وتمشياً مع الاهتمام بالأطفال المعوقين ، نظمت الحكومة البعثات إلى إنجلترا وفرنسا وأمريكا ، لإعداد المعلم للإطلاع على أهم وسائل تربية وتعليم المعوقين، وكلفت مدة البعثة ١٣ شهراً (وزارة التربية والتعليم : تقرير عن البعثات الصيفية، ١٩٥٦م، ١٥).

وفي عام ١٩٥٧/١٩٥٨م وافقت وزارة التربية والتعليم على فتح مدارس جديدة في التعليم الإعدادي لفئة للصم والبكم، وفئة المعوقين عقلياً، وهي امتداد للمرحلة الابتدائية على نمط معاهد النور للمكفوفين، وتتبع نفس شروط القبول بمعاهد المكفوفين، وتدرس بها نفس المناهج المقررة للدراسة بهذه المرحلة (مختار السيد، ١٩٩٤م، ٢٨٢).

وقد شهد عام ١٩٦٤م قيام وزارة التربية والتعليم بإنشاء "الإدارة العامة للتربية الخاصة" كإدارة فلكية بذاتها للإشراف على مدارس وفصول التلاميذ المعوقين سمعياً وبصرياً وعقلياً ونفسياً. وتقوم هذه الإدارة بتنظيم وتخطيط برامج التربية الخاصة في مصر، وتضم في تكوينها ثلاث إدارات متخصصة في مجالات التربية البصرية، والتربية السمعية، والتربية الفكرية (تقرير عن ندوة، ١٩٩٤م، ١٤٠)، وكان ذلك بداية لتحديد ملامح السياسة التعليمية للتربية الخاصة في تلك الفترة، لتحويل إدارتها من إدارة فرعية إلى إدارة عامة.

ولم تنف اهتمامات الوزارة عند وضع القوانين ومن التشريعات النظرية فقط، بل تخطت ذلك، فقامت بتشكيل لجنة عام (١٩٦٥-١٩٦٦م) للمتابعة المالية لفصول ومدارس التربية الخاصة، لتقف على ما وصلت إليه في هذا الميدان من تطوير وتغيير، وقد توصلت هذه اللجنة إلى ما يلي (وزارة التربية والتعليم: للنتائج المستفادة من المتابعة الميدانية، ١٩٦٧م):

- ١ - الأبنية التي تشغلها مدارس التربية الخاصة قديمة لا تتلاءم مع التلاميذ المعوقين.
- ٢ - نقص الكثير من التجهيزات التربوية والوسائل التعليمية التي تتناسب مع إعاقات التلاميذ.
- ٣ - نقص الأثاث المدرسي والأدوات والتجهيزات المهنية.
- ٤ - تعرض الكثير من التلاميذ للحوادث والاضطرابات والمشكلات نظراً للنظام التعليمي المتبع.

٥ - لا توجد زائرات صحيات بالمدارس، على الرغم من صدور نشرة عامة للصحة المدرسية رقم (٢٣) بتاريخ ١٩٦٤م، وقد تقرر فيها ضرورة وجود زائرة صحية لكل معهد، ولكل مدرسة بالتربية الخاصة.

ومن الاهتمامات التربوية بالمعوقين صدور قانون (٦٨) لعام ١٩٦٨م والذي نص في المادة (١٢) منه على أنه "وزير التربية والتعليم أن ينشئ مدارس لتعليم ورعاية التلاميذ المعوقين بما يكفل الفرصة لهم للدراسة بما يتلاءم مع قدراتهم، وتحديد شروط القبول، وخطط الدراسة، والمناهج، ونظم الامتحانات، ونوع الشهادات التي تمنح لهم" (وزارة التربية والتعليم: المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، ١٩٩٥م، ٩).

واستكمالاً للاهتمامات التربوية لفئة المعوقين في نهاية فترة التحول الاشتراكي، فقد صدرت أول لائحة تنظيمية للعمل بميدان التربية الخاصة عام ١٩٦٩م، فقد صدر القرار الوزاري رقم (١٦٥) لعام ١٩٦٩م الذي وجه بعض المسؤوليات للإدارة العامة للتربية الخاصة بأن تتولى الإدارة العامة للتربية الخاصة مسئولية التخطيط والمتابعة والإشراف والتوجيه الفني في مجال تربية وتوجيه المعوقين بمختلف فئاتهم في جميع المراحل التعليمية على مستوى الجمهورية، وتخصص كل مديرية تعليمية بها مدارس وفصول للتربية الخاصة من يوكل إليه الإشراف الإداري على هذه المدارس والفصول، ويختار من بين رؤساء أقسام التعليم الابتدائي بالمديرية ليكون مرجعاً في كل شأن من شئونها، ويكون حلقة اتصال بين المديرية التعليمية والوزارة (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري، ١٩٦٩م).

هذا وقد ظهرت بعض الاتجاهات الإيجابية في ميدان التربية الخاصة في ذلك الوقت، والتي كان من أهمها :

- (أ) استمرار التلميذ المعوق بمدارس التربية الخاصة حتى من ١٧ سنة بدلاً من ١٦ سنة.
- (ب) اعتبار نسبة النكاه المطلوبة لمدارس التربية الفكرية من الأطفال المعوقين عقلياً هي من ٥٠ - ٧٥ درجة بدلاً من ٥٠-٧٠ درجة.
- (ج) تخصيص ميزانية للمدارس المهنية لنوى الاحتياجات الخاصة، بدلاً من اندماجها في ميزانية التعليم للمرحلة الابتدائية.
- (د) تشكيل مجلس استشاري لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة على مستوى المحافظات طبقاً لمادة (٢٩) من القرار الوزاري.

(هـ) تنظيم بعثات داخلية لتدريب المعلمين على العمل بمدارس التربية الخاصة.

(و) استكمال تعليم المعوقين عقلياً في مدارس إعدادية مهنية (وزارة التربية والتعليم: مختبرات صورة من القوانين، ١٩٦٧م).

ومع بداية عقد السبعينيات، وافتتاح الحكومة سياسة جديدة تتطلب بها على مستويات فترة التحول الاشتراكي في الستينيات، والتي كان لها انعكاس كبير على اتجاهات السياسة التعليمية، فقد كان دستور مصر الدائم ١٩٧١م الذي أكد على تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص للتعليمية، وأقر حق الأطفال المعوقين في الفرص التعليمية من خلال فتح فصول خاصة بهم بمدارس العاديين (وزارة التربية والتعليم: مشروع ميثاق، ١٩٩٤م، ٢٤).

واستمراراً لمبدأ تطوير التعليم بميدان التربية الخاصة ، فقد صدر القرار الوزاري رقم (٢٠٤) لعام ١٩٧٢م بشأن تطوير إعداد معلم التربية الخاصة للفئات الثلاث، الإعاقة البصرية، والسمعية، والعقلية، وتطوير نظم امتحان دبلوم التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات في الشعب الثلاث (وزارة التربية والتعليم: تقرير عن تطور التربية والتعليم، ١٩٧١م، ٣١٥).

ونظراً لانعكاس التطورات العالمية التي حدثت في هذه الفترة، والتي تمثلت في قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٩ ديسمبر ١٩٧٥م بشأن حقوق المعوقين الذي نادى بضرورة حماية حقوق المعوقين جسدياً وعقلياً وبضرورة رعايتهم وإعادة تأهيلهم (الجمعية العامة للأمم المتحدة، مرجع سابق). وكان نتيجة ذلك أن صدر في مصر عام ١٩٧٥م قانون رقم (٣٩) لعام ١٩٧٥م والذي نص على توحيد الجهود في مجال التربية الخاصة والتأهيل، وذلك بالتنسيق بين وزارة التربية والتعليم والشئون الاجتماعية والصحة ووزارة العمل (وزارة التربية والتعليم: قانون بشأن تأهيل المعوقين، ١٩٧٥م).

كذلك صدر القرار رقم (٣١٩) لعام ١٩٧٧م بشأن تشكيل المجلس الأعلى للطفولة، ومهمته اقتراح السياسة العامة للدولة في مجال الطفولة، وقد أوصى المجلس بضرورة فتح النصول الخاصة بالأطفال المعوقين عقلياً وجسدياً، وتزويدها بالتجهيزات اللازمة، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بينهم وبين زملائهم الأسوياء (الشعبة القومية للتربية والثقافة والعلوم: مجلة اليونسكو، ١٩٧٨م، ٢٣).

أما في الثمانينيات فقد تبلورت السياسة التطعيمية بصور قانون (١٣٩) عام ١٩٨١م الذي نص في مادته رقم (٩) على "أنه يجوز لوزير التعليم إنشاء مدارس للتربية الخاصة لتعليم

ورعاية المعوقين، بما يتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم (وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم، ١٩٨١م، ٦).

وتمشياً مع السياسة العامة في تلك الفترة، فقد صدر القرار الوزاري رقم (١)، بتاريخ ١٩٨٦/١/١م بشأن قواعد الالتحاق بمدارس وفصول للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، والذي بموجبه أصبحت مدارس وفصول للتربية الفكرية يقبل بها من تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠-٧٠)، فيما عدا المدرسة التجريبية للتربية الفكرية بمدينة نصر، ويقبل بها فئة من المعوقين عقلياً ممن تقع نسبة ذكائهم بين (٣٠-٥٠) (رسمي رسم، ١٩٩٠م، ٢١٨).

ومن التشريعات التي صدرت في فترة الثمانينيات أيضاً أن أصدرت الوزارة النشرة العامة رقم (٨٣) بتاريخ ١٩٨٦/٩/٢٩م والتي نصت على ضرورة استكمال مدارس التربية الخاصة بالتمهيزات اللازمة من أدوات وأجهزة مناسبة، وتزويد الفصول بالوسائل التعليمية الكافية والمناسبة للإعاقات، ومتابعة العناية بإصلاحها على مدار العام الدراسي (وزارة التربية والتعليم: نشرة عامة بشأن الاستعداد للعام الدراسي، ١٩٨٦م، ٢).

ومن الاهتمامات التربوية الحديثة، صدر في أكتوبر ١٩٨٨م عن القيادة السياسية وثيقة إعلان السنوات العشر (١٩٨٩م-١٩٩٩م) عقداً لحملة الطفل المصري ورعايته، حيث تضمنت الوثيقة في بندها التاسع عشر على ضرورة توفير قدر مناسب من الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية للأطفال المعوقين، ومن بينهم المعوقين عقلياً (المجلس القومي للطفولة والأمومة، مرجع سابق، ٩).

وفي ١٩٩٠/١/٢٨م صدر القرار الوزاري رقم (٣٧) بشأن اللاتحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، والذي نص في مادته الأولى على أن "إنشاء مدارس وفصول التربية الخاصة يهدف إلى تقديم نوع من التربية يتناسب مع التلاميذ المعوقين جسمياً أو عقلياً، وكذلك تقديم الرعاية التعليمية والتربوية، والصحية والنفسية، والاجتماعية المناسبة لهؤلاء التلاميذ"، كما نص أيضاً على ضرورة وضع ميزانية خاصة وتزويد هذه المدارس بالتمهيزات والوسائل والمعدات والأثاث والأجهزة التعويضية... وما إلى ذلك، تسهيلاً لسير العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري، مرجع سابق، ٧).

واستمراراً لمياسة الدولة في الاهتمام بغئة المعوقين، وانعكاس أثر الصيحات العالمية على ميدان المعوقين في مصر، فقد عقد في القاهرة المؤتمر الخامس لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، تحت عنوان (نحو طفولة غير معوقة) في الفترة من ٦-٨ نوفمبر عام ١٩٩٠م، وقد تناول المؤتمر ملامح استراتيجية جديدة لتطوير تعليم المعوقين، وصيغة رؤية مستقبلية لحماية الطفل من الإعاقة (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ، ١٩٩٠م، ٢٠٩).

كما عقد في مصر عام ١٩٩١م مؤتمر تحت عنوان (مستقبل خدمة المعوقين عقلياً)، وذلك تمهيداً مع "عقد الولاية" الذي أطلقته الأمم المتحدة على الفترة من عام ١٩٨٣م وحتى عام ١٩٩٢م والذي يؤكد على حقيقة احتياج كل فئات المعوقين، وكل مستويات الإعاقة للتعليم والتدريب، واعتبار ذلك حقاً أساسياً من الحقوق الإنسانية التي يجب ألا يحرم المعوق عقلياً منها، مع ضرورة إيضاح أن التعليم المقصود هو التعليم الاجتماعي بأوسع معانيه، وليس التعليم المدرسي المنظم، على أن يكون الهدف البعيد لهذا التعليم والتدريب هو مزيد من الاستقلال، والقدرة على الاعتماد على النفس للمعوق، وفي حدود ما تسمح به حالته (توصيات مؤتمر مستقبل خدمة المعوقين عقلياً، ١٩٩١م، ٢).

ومن الاهتمامات التربوية الحديثة بالمعوقين في مصر أيضاً ما تضمنته الخطة الخمسية الثالثة (١٩٩٣/٩٢م - ١٩٩٧/٩٦م) لسوزرة للتربية والتعليم من تأكيد على توسيع الخدمات للتلاميذ المعوقين في مختلف مجالات الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والجسمية.. إلخ، وتقديم الرعاية التربوية والتأهيلية والفنية والاجتماعية، والمعلم القادر على تربيتهم، وذلك بإعداده مهنيّاً أثناء الخدمة (برنس رضوان، ١٩٩٣م، ١٢-١٣).

كما عقد في مصر المؤتمر السادس لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين في الفترة من ٢٩-٣١ مارس عام ١٩٩٤م تحت عنوان (نحو مستقبل أفضل للمعوقين)، وقد تناول المؤتمر جميع الجوانب التربوية والنفسية والطبية والاجتماعية للمعوقين، وتوصل المؤتمر إلى بعض التوصيات، منها (اتحاد هيئات رعاية لفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩٤م): وضع سياسة واضحة المعالم لمواجهة مشكلة الإعاقة سواء من ناحية الحد منها أو الوقاية أو الرعاية أو التأهيل، إجراء التعديل المطلوب في مواد المنهج الحالية وتطويره بما يتواءم ومشكلات التربية الخاصة في مصر، وإعداد معلم لفئات الخاصة إعداداً تربوياً ونفسياً على مستوى معاهد وكلليات التربية.

وفي نفس العام صدر مشروع ميثاق القومي للتعليم عام ١٩٩٤م حيث تناول إنجازات التعليم في ثلاثة أعوام في الفترة من (٩٢-١٩٩٤م)، مؤكداً على ضرورة التوسع في إنشاء وتنمية مدارس وفصول التربية الخاصة (وزارة التربية والتعليم: مشروع ميثاق القومي، مرجع سابق، ٢٢٩).

ومما يوضح اهتمامات الدولة والمسؤولين عن تعليم المعوقين، صدور القرار الوزاري رقم (٣١٣) بتاريخ ٢١/٩/١٩٩٥م بشأن عملية الإشراف والتوجيه والمتابعة، وتقويم هيئات التدريس بمدارس وفصول التربية الخاصة على المستوى المركزي وعلى المستوى المحلي (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري، ١٩٩٥م).

كما عقدت الوزارة المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة في القاهرة في الفترة من ١٦-١٩ أكتوبر ١٩٩٥م وقد توصل المؤتمر إلى العديد من التوصيات أهمها: مراجعة نظم القبول، والتمويل، الاهتمام بمراجعة المناهج والمقررات اللازمة، وتوفير الكتب والـ"جهازات التعليمية اللازمة لكل فئة، وتطوير برامج البعثة الداخلية، وإعداد معلم متخصص في المجالات المختلفة (وزارة التربية والتعليم: المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، مرجع سابق، ٦٩-٧٠).

وفي نفس العام ١٩٩٥م تم انعقاد المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، وكان تحت عنوان "الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفترة من ٢٥-٢٧ ديسمبر ١٩٩٥م، وقد ركز المؤتمر على أهمية الأخصائي النفسي ومسؤولياته وأوصى بضرورة مشاركة الأخصائي في قرار قبول للتلاميذ، وفي التقييم الشامل للتلميذ، وإنشاء مكتب للإرشاد النفسي والاجتماعي لكل مدرسة (مركز الإرشاد النفسي، ١٩٩٥م، ٥٠).

وفي إطار الاهتمام بالطفولة صدر "قانون الطفل المصري" رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦م، الذي يهدف إلى حماية الطفل وحسن رعايته، ويرتكز هذا القانون على عدة محاور رئيسة نصت عليها الشرائع الصماوية، والمواثيق الدولية، وإعلان حقوق الإنسان، وينص الباب السادس من هذا القانون على رعاية الطفل المعوق وتأهيله، وتوفير المؤسسات المجهزة لذلك، أو فصول خاصة بالمدارس العادية، ليكون هذا الطفل قادراً على العمل، وعضواً نافعاً في مجتمعه (المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٦م).

واستمراراً لما صدر بقانون الطفل، وما أوصى به لجنة المعوقين، فقد عقد على المستوى المحلي في القاهرة المؤتمر المبلغ لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين في جمهورية

مصر العربية، تحت عنوان (نوى الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي)، في الفترة من ٨-١٠ ديسمبر عام ١٩٩٨م، وقد تضمن برنامج المؤتمر العديد من الموضوعات والدراسات الميدانية التي تخدم المعوقين تعليمياً واجتماعياً ونفسياً وتأهلياً (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩٨م).

وقد تم تمثيل الإدارة العامة للتربية الخاصة أيضاً بإعداد طلبة وطالبات مدارسها للمشاركة في المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع، الذي عقد في الفترة من ٢٤-٢٧ يناير عام ٢٠٠٠م (المجلة الكنيسية، ٢٠٠٠م، ١٥٥).

وفي الفترة ما بين ١٢-١٤ مايو عام ٢٠٠٢م عقد مؤتمر بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية عن مشكلات نوى الاحتياجات الخاصة، وقد توصل المؤتمر إلى العديد من التوصيات منها: الاهتمام بإجراء البحوث والدراسات الميدانية حول موضوعات نوى الاحتياجات الخاصة التي تركز على استراتيجيات التطوير في التعليم، والتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع الأطفال من نوى الاحتياجات الخاصة، وحصولهم على فرص التعليم المناسبة لهم. (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٢م).

أما عن الاهتمامات الأهلية في مصر، فقد ظهرت بصورة ملحوظة في شكل جمعيات أهلية مشهورة بوزارة الشؤون الاجتماعية، مهمتها الرئيسة العمل في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم، أو في شكل جمعيات متعددة الأغراض تعمل أساساً في حقل للتنمية الشاملة، ويمتد نشاطها إلى مجال الإعاقة العقلية (صفوت فرج، ١٩٩٣م، ٧٣)، ومن أمثلة هذه الجمعيات: جمعية أحياء مصر، جمعية آباء وأبناء، مركز كاريناس مصر (سيني) بمدرسة دي لاسال بمدينة القاهرة، (يوسف إمام، ١٩٩٤م، ٦).

وفي ختام الحديث عن الاهتمامات التربوية بالمعوقين عظيم يمكن القول بأن هناك اهتماماً على المستويين الدولي والمحلي بتعليم المعوقين عقلياً وتأهيلهم وإماجهم في حركة المجتمع ونشاطاته، وذلك في ضوء قدراتهم واستعداداتهم. وهذا لا يعني أن هذه الاهتمامات الدولية والعربية والإقليمية تعد لمسة حضارية ورؤية إنسانية لقضايا الإعاقة والمعوقين بوجه عام، والمعوقين عقلياً بوجه خاص .

هذا ومن الملاحظ أن الاهتمامات التربوية الحديثة في "مصر" يقرب عليها الطابع الرسمي، ممثلاً في وزارة التربية والتعليم، وهذا لا ينفي وجود اهتمامات تقوم بها جهات أهلية إلا أنها تخضع بشكل أو بآخر للسلطة المؤسسية المتمثلة في وزارة الشؤون الاجتماعية.

وعموماً، فإن ما سبق يؤكد أن مصر قد شهدت منذ الثلاثينيات وحتى الآن اهتمام الجهات المعنية بقضايا المعوقين، وخاصة المعوقين عقلياً، انطلاقاً من إيمان الدولة بحق هذه الفئات في التعليم والرعاية بوصفهم أعضاء في المجتمع، وأن هذه الاهتمامات تعد انعكاساً للفكر التربوي الحديث في مجال التربية الخاصة، وتجاوباً مع الاهتمامات الدولية بالمعوقين.

ثانياً : العوامل التي تكمن وراء نشأة مدارس التربية الفكرية بمصر

من المعلوم أن النظام التربوي للمجتمع يتشكل ويتحدد ملامحه ودوائر اهتمامه في ضوء نظامه وتوجهاته الأيديولوجية وسياساته الاقتصادية، وألساقه الاجتماعية والعلمية.

وجاء تعليم المعوقين، ومنهم المعوقين عقلياً، رد فعل لهذه النظم والسياسات، وتلك التوجهات والألساق، وتحقيقاً لما تتأدى به الاتجاهات الديمقراطية وقيم العدالة الاجتماعية التي يؤمن بها مجتمعنا المصري، حيث تتأثر السياسة التعليمية للمجتمعات بالعوامل المجتمعية، ومن ثم يكمن وراء قيام مدارس التربية الفكرية في جمهورية مصر العربية مجموعة من العوامل المترابطة، يمكن تناولها على النحو التالي :

أولاً : العوامل الاجتماعية :

إذا كانت الطفولة السوية في حاجة إلى عناية كبيرة تربيةً وتعليماً وتوجيهاً وتأهيلاً، فإن الطفولة المعوقة تكون حاجتها أشد إلى العناية والرعاية، فرعايتها واجب يدفع إلى الوفاء به الدين والضمير والمجتمع والإنسانية، ومن ثم على كل إنسان بحسب موقعه في المجتمع، وبقدر طاقته أن يؤدي ما عليه تجاه الطفولة المعوقة (أحمد هاشم، ١٩٩٠م ، ٤٣).

ولعل الاستثمار البشري في مجال المعوقين لا يقل في أهميته عن العاديين بموجب المنخل الإنساني، حيث يحترمون كإنسانيين، وتعنّ بخصوصهم قوانين تضمن لهم الرعاية والتدريب والتأهيل والاندماج في المجتمع. فالطفل المعوق أياً كانت نوع الإعاقة التي لحقت به، ومهما كانت شحنتها ولوعها، هو أولى أن يوجه إليه الاهتمام لما يشعر به من مزيد من العجز في

مواجهة العالم المحيط به، فالمعوق هو إنسان قبل كل شيء، وأهداف رعايته لا تتباين في أساسها عن غيره في الإنسانية، والأفراد "مهما تباينوا فيما يتمتعون به من قدرات، وما يملكونه من إمكانيات، إلا أنهم متساوون في القيمة البشرية. وإذا كانت الإعاقة تؤثر على درجة مساهمة المعوقين في أنشطة المجتمع، فإن هذه الإعاقة يجب ألا تعوقهم عن تمتعهم بما فيهم من إنسانية مراعاة لأمنيتهم وحماية لمصالح الوطن وللمواطنين" (لطفي أحمد، ١٩٧٩م، ٥٧).

والأطفال المعوقون، والمعوقون عقلياً منهم، أولاً وأخيراً أفراد إنسانيون، لهم نفس مشاعر وأحاسيس الفرد العادي، وقد يكون استعدادهم للتعلم أقل، وقدرتهم على التفكير والتفكير والفهم محدودة، إلا أن لهم نفس إنسانية الفرد العادي، وما يميزهم عن الأفراد العاديين هو اختلافهم في درجة الذكاء فقط، وليس في النوع. وفي النهاية فإننا أبناء مجتمع واحد يعيش في عالم إنساني واحد، والأسرة الواحدة قد تتضمن الطفل المصاب بالإعاقة العقلية والطفل العادي جنباً إلى جنب (عادل خضر، ١٩٩٢م، ٨٩-٩٠).

ولقد ساهمت الأيمان المساوية بدور عظيم الأثر في تكوين الاتجاهات الإيجابية المتعاطفة مع هؤلاء الأطفال بشكل يساعد على تقبل المجتمع لهم. فقد دعت إلى حسن معاملة المعوقين ورعايتهم، على اختلاف إعاقاتهم، سواء كانت عقلية، أو سمعية، أو بصرية ... إلخ، على اعتبار أن الإعاقة ابتلاء من الله تعالى، لا دخل للإنسان المعوق فيها.

ولما كان "الإنسان هو محور اهتمام للفلسفات، فقد نادت الفلسفات التي تعيشها المجتمعات اليوم بحق كل فرد، أياً كانت حالته، في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعد على النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهله إمكانياته، ومن ثم بات الاهتمام واضحاً في العناية بالمعوقين، ومنهم فئة الأطفال المعوقين عقلياً، نحو تهيئة حياة أفضل ومستوى معيشي مناسب (عثمان فراج: (ج)، مرجع سابق، ٤٦).

وتأكيداً لما سبق، فقد جاء في توصيات المؤتمر الدولي للخاص بالمعوقين عقلياً الذي عقد في "مديرد" عام ١٩٨٤م أن "المعوق عقلياً يستحق الاحترام، إذ أن قيمة الإنسان مستقلة عن طبيعة وتكوين جسمه ومقدرته ونسبة إعاقته، ومن ثم يجب تقديم كل مساعدة ممكنة لهم (مايك مايلز، ١٩٨٥م، ١٠٦).

كما تضمنت توصيات المؤتمر السنوي الثنائي للطفل المصري "كثيافته ورعايته" عام (١٩٨٩م) من التأكيد على ضرورة الاهتمام بتربية الأطفال المعوقين، واعتبار رعايتهم حقاً

إنسانياً تقتضيه التشريعات والقوانين، العمل على استثمار إمكانيات العقل المعوق بما يضمن له التوافق مع البيئة المحيطة، وتأهيله للانتماج في المجتمع الذي يعيش فيه (مركز دراسات الطفولة، ١٩٨٩م، ٤) هذا إلى جانب ما أوصى به المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري ١٩٩٠م باعتبار برامج الإثراء والتنمية للأطفال المعوقين مطلباً طبيعياً، وتوجيهاً أساسياً في تربية الأطفال ورعايتهم، حيث تمثل إحدى خصائص مجتمعتنا الإنساني (مركز دراسات الطفولة، ١٩٩٠م، ٢).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن العوامل الإنسانية تمثل أحد العوامل الهامة لإقامة مدارس التربية الفكرية لرعاية المعوقين عقلياً وتأهيلهم، وأن الفلسفة التي تقوم عليها تربية هؤلاء المعوقين بهذه المدارس تعكس المثل العليا الإنشائية التي تعد جزءاً من المجتمع الديمقراطي الذي يؤمن بقيمة الفرد، بصرف النظر عن قدرته، ومدى محدوديتها، ومهما كانت سببوتها أو عاقبتها، وذلك من منطلق تحقيق مبدأ الفرص المتكافئة، حيث أن توفير مثل هذه الفرص للمعوقين عقلياً يعد حقاً وواجباً اجتماعياً وإنسانياً.

ثانياً : العوامل الاجتماعية :

تعد مشكلة الإعاقة العقلية مشكلة اجتماعية قبل أن تكون مشكلة تعليمية، فلا تقتصر رعاية المعوقين عقلياً فقط على تقديم المعلومات الأولية في الحساب والقراءة والكتابة وباقي المواد التعليمية الأخرى، بل تمتد إلى تعليمهم كيفية التوافق للمواقف المختلفة بغية اندماجهم في المجتمع (صالح هارون، ١٩٨٥م، ١٠٣)، معنى هذا أن مشكلة الإعاقة العقلية مشكلة اجتماعية قبل أن تكون مشكلة تعليمية.

إن أهمية هذه المشكلة تعود إلى بعدها الاجتماعي، وإلى الجهود المبذولة في مجالي التأهيل والتربية وفق المقاييس الاجتماعية، وعلاوة على ذلك، فإن فرص العمل والحياة المستقلة والقبول الاجتماعي تكون نادرة إذا ما قورن المعوق عقلياً بالمعوق بدنياً (Farag, 1995, 171).

وقد حظيت مشكلة الإعاقة العقلية في السنوات الأخيرة باهتمام الدول المتقدمة والنامية، بوصفها إحدى المشكلات الاجتماعية التي يترتب عليها آثار خطيرة على المستويين الفردي والمجمعي (عمر بن الخطاب خليل، ١٩٩٢م، ٢٦١).

ومن هذه الآثار ما يلي:

- السخط على المجتمع وعدم الشعور بالانتماء (محمد فهمي، وآخر، ١٩٨٤م، ١٧١).

- تهديد أمن المجتمع واستقراره، لأن الشخص المعوق عقلياً إذا لم يجد الرعاية المناسبة، سيصبح خطراً على نفسه وعلى أسرته ومجتمعه، فقد يكون مصدراً للشر والجريمة، لعدم تقديره لأخطار ما يفعل، أو لرغوة تصرفاته، أو إسهولة استهوائه واستغلاله من قبل ذوي النفوس الضعيفة. (كمال مرسي، ١٩٩٦م، ١٨٩).
 - إن وجود المعوق عقلياً في الأسرة دون اهتمام من المجتمع يفضي إلى حدوث مشاكل أسرية تتمثل في نقص رعايتها لبقلي أفراد الأسرة، لانشغالها بإبائها المعوق عقلياً (عبد العزيز الحاكم، ١٩٩٠م، ١٤٤).
 - الأثر النفسي السنيء على أسرة المعوق عقلياً التي قد تشع بالخجل والحرج الاجتماعي والتفكك الأسري، حيث يتهم كل من الوالدين الآخر بأنه السبب، أو يضيق بوجود ابنهم المعوق عقلياً (الرجع السابق).
 - فرض أعباء إضافية على طاقة ووقت الأسرة وقدراتها المادية، مما يؤثر على وضعها الاجتماعي والاقتصادي (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٨٥م، ٤-٥).
- وأخيراً فإن مشكلة الكفاءة الاجتماعية للمعوقين عقلياً ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالرعاية الممنوحة له من المجتمع، حيث يمكن تقبله واحتماله، طالما هناك مكان له في المجتمع الذي يقبل مشاركته غير الكافية في بناء المجتمع. وعلى هذا الأساس، فليس هناك مبرر منطقي لعزل هؤلاء الأطفال عن المجتمع، بل على المجتمع أن يوفر لهم قدرأ مناسباً وضرورياً من التربية يتيح لهم استغلال قدراتهم إلى أقصى حد ممكن لتحقيق الكفالية الذاتية الشخصية وخدمة المجتمع في نفس الوقت.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول، أن غلبة أي مجتمع من المجتمعات بالأطفال المعوقين عقلياً تعد واجهة أو معياراً يشير إلى مدى تقدم المجتمع، حيث أنه من أبعاد الوظيفة الاجتماعية للتربية الاهتمام بهؤلاء الأطفال وبمشكلاتهم، ومن هنا فإن تعليم وتكريب وتأهيل المعوق عقلياً بمدارس التربية الفكرية يعد مطلباً حيوياً واجتماعياً.

ثالثاً: العوامل الاقتصادية :

تمثل مشكلة الإعاقة العقلية تحدياً لإقتصاديات الدول خاصة الدول النامية، نظراً لما تقتضيه مواجهتها من طاقات بشرية ومادية في المجالات الصحية والاجتماعية والنفسية والتربوية والتطعيمية والتأهيلية.

فالرعاية التربوية للمعوقين عقلياً لا تنحصر في أنها واجب إنساني، أو ضرورة اجتماعية، بل هي أيضاً ضرورة اقتصادية، وذلك لتحقيق الاستقلال الاقتصادي لهؤلاء المعوقين (علي محمود، ١٩٩٤م، ٢٧٥)، ويتحقق ذلك من خلال الاستفادة من طاقاتهم المتبقية لديهم، وصرف النظر عن إعاقاتهم، حتى يتم تحويل هذه الطاقات من السلبية إلى الإيجابية في الإنتاج، والاندماج في حركة المجتمع وأنشطته (المجلس العربي للطفولة والتنمية، ١٩٩٠م، ٧).

ويمكن تحقيق الفائدة الاقتصادية المرجوة من تربية هؤلاء الأطفال عن طريق ما يعرف بالمنهج المتمركز حول المهنة *Craft Centered Curriculum* وهو منهج استخدم في عدد محدود من الفصول الدراسية الخاصة للمعوقين عقلياً. إذ كانت تعد الطفل لأداء مهنة أو حرفة معينة بشرط أن يندمج هذا النوع من المنهج ضمن باقي الأنشطة المقدمة (Kelly & Svergasson, 1985, 56)

هذا ويمكن إسناد الأعمال والمهن التي لا تحتاج إلى مهارة عقلية عالية إلى المعوقين عقلياً، مثل العمل في المطابع، وتوزيع الصحف، وأعمال النظافة البسيطة، وتصنيع الجلود.... الخ، وهذه المهن مهما كانت بسيطة، إلا أنها تسهم في إعالة الفرد لنفسه، واستغلال طاقته وخدمة المجتمع في نفس الوقت. ويعني آخر يجب أن تكون تربية الأطفال المعوقين عقلياً ذات فائدة اقتصادية (op. cit., 57).

وقد ذكرت إحدى الدراسات (فاروق صادق، ١٩٨٨م، ٥٨) أن تكلفة رعاية الطفل المعوق تتراوح ما بين (٣-٨) أضعاف تكلفة الطفل العادي، كما أشارت دراسة أخرى (عبد الله الحمدان وآخر، ١٩٨٧م، ١٢٦٣) إلى أن تربية وتدريب الطفل المعوق عقلياً تتكلف من (٦-٨) مرات ما تنكفئه تربية وتدريب الطفل العادي.

وعلى الرغم من أن رعاية المعوق عقلياً هي أكبر وأكثر تكلفة، إلا أن مساعدته في تجاوز إعاقته تعد ربحاً للمجتمع، فقد يشكل إهمال المعوق عقلياً خسارة لهذا المجتمع ربما فاقت المنفق على رعايته، حيث أن "احتراف معوق أو شذوذه وإتيانه بجريمة، أو إشعاله لحريق بقصد أو بغير قصد نتيجة إهماله من جانب المجتمع، قد يكلف المجتمع آلاف المرات ما ينكفئه لتعليمه وتأهيله" (فاروق صادق، مرجع سابق، ٥٨)، وحتى لو لم تحدث هذه الجرائم، فإن إهمال المعوقين عقلياً يؤدي إلى إهدار جزء من الأموال العامة للدولة، كان يجب استثماره في مجالات التنمية المختلفة، لأنه في هذه الحالة يظل عبء على المجتمع، وعلى ميزانه الاقتصادي (فاروق عليه، ١٩٨٩م، ٣٠٤).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن مواجهة مشكلة التخلف العقلي هي بمثابة ضرورة ملحة تستدعي جهود المختصين والمتخصصين في المجالات المختلفة، فالقادة من وراء الاهتمام بالمعوقين عقلياً وتعليمهم وتأهيلهم، حتى ولو كانت تتسم بالمحدودية، (لأنها أكثر نفعاً من كونهم عالة على اقتصاديات المجتمع).

ثالثاً: بعض النماذج من الخبرة العالمية المعاصرة في رعاية المعوقون عقلياً

سوف نتعرض الدراسة في هذا الجزء بالوصف والتفصيل لخبرات بعض الدول المتقدمة، كنماذج حققت تقدماً ملحوظاً في مجال رعاية المعوقين عقلياً، وخير مثال على ذلك (الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا)، وذلك للاستفادة من خبرات هاتين الدولتين المتقدمتين في مواجهة المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية بمصر.

١ - سياسة القبول للتلاميذ المعوقين:

تتحقق سياسة قبول التلاميذ المعوقين بالدول المتقدمة، كالولايات المتحدة وإنجلترا على سبيل المثال، إلى حد الاستيعاب الكامل لهذه الفئات بمدارسهم.

الولايات المتحدة الأمريكية: تحددت سياسة القبول بالولايات المتحدة الأمريكية في ضوء ما قرره سياستها التعليمية، والتي نصت على قبول المعوقين من عمر ٣ سنوات حتى ٢١ سنة، مروراً بالمراحل التعليمية المختلفة، بدءاً من مرحلة الحضنة وحتى الجامعة، والتعليم حكومي إلزامي لكل فئات المعوقين، مع فتح أبواب المدارس العادية أمامهم للانضمام في فصول الدراسة مع زملائهم العاديين (Public law, 1975).

وتنشر التقارير الصادرة من مكتب التعليم بأمريكا إلى أن حوالي ٧٠% من المعوقين مقيدون في فصول منتظمة وغرفة المصادر*، بينما ٢٥% منهم مقيدون في فصول منفصلة داخل مباني تعليمية عالية و٥% فقط إما في مدارس منفصلة، أو مركز الرعاية والمستشفيات. (Choate, 1993, 3).

* غرفة المصادر: Source Room: هي التي تقدم خدمات تعليمية للأطفال غير العاديين في الفصول العادية والفصول الخاصة، من خلال استخدام مواد تعليمية، أو طرق تدريس ذات طبيعة خاصة، ويقوم بهذه المهمة أخصائي غرف المصادر Source Rooms Specialist

الخلاصة : تتمثل سياسة القبول بالجنس في قبول التلاميذ المعوقين عقلياً، وهم الأطفال الذين تتراوح نسب ذكائهم من (٥٠-٧٠)، ويتم قبولهم بالمرحلة الابتدائية من سن ٦ سنوات وحتى ١٥ أو ١٦ سنة، وينتقلون بعد ذلك إلى مراكز تدريب ووحدات عناية خاصة بهم (Kurain, 1988, 1326)

وقد أكد قانون الإصلاح التعليمي بالجنس عام ١٩٨٨م أن سياسة القبول للمعوقين من سن (٥-١٦ سنة)، وهي فترة الإلزام لهذه الفئات، في جميع مدارس الحكومة، ويتم ذلك من خلال أربع مراحل، وهي من سن (٥-٧ سنوات)، ثم من (٧-١١ سنة)، ثم (١١-١٤ سنة) وأخيراً من (١٤-١٦ سنة) (Sharp & Dunford, 1990, 39-40).

مما سبق يتضح إلزامية التعليم لفئات المعوقين في كل من "الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا"، ولذلك يتم استيعاب فئات المعوقين استيعاباً كاملاً، مما يدل على اهتمام الحكومتين بسياسة قبول هذه الفئات، بينما في "مصر" عملية استيعاب التلاميذ لا تزيد عن ٢٠% من العدد الكلي للمعوقين القابلين للتعليم، وقوائم الانتظار كبيرة، الأمر الذي يدعوا أن نلتفت بهذه الدول حتى نستطيع أن نصل إلى حلول منهجية في هذا الشأن.

٢- المناهج الدراسية :

الولايات المتحدة الأمريكية: انطلاقاً من اتباع الولايات المتحدة الأمريكية لأسلوب الدمج في تعليم المعوقين، والذي يعني أن يقضي للتلاميذ المعوقين أطول مدة ممكنة في الفصول العادية، مع إمدادهم بالخدمات الخاصة، الأمر الذي استلزم السياسة التعليمية الأمريكية أن تقوم بتعديل المناهج الدراسية، بما يتماشى مع أسلوب الدمج. فالمنهج يقوم في المقام الأول على أساسيات التعليم والتعلم بمدارس التعليم العام، والتي تتمثل في الصور والكلمات الكبيرة، والمسائل الحسابية البسيطة، والتي تتضمن المتطلبات الضرورية والبدائل التي حلت ونقحت (سميرة نجدي، ١٩٩٤م، ١٤١).

إنجلترا : أرست الحكومة الإنجليزية أسس المنهج الجديد منذ أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات في جميع جوانب العملية التعليمية، ومازال معمولاً به حتى الآن. فقد قررت الحكومة الإنجليزية تصميم منهج قومي للأطفال من سن (٥-١٦) في كل المدارس الحكومية بالجنس، وضرورة أن يتناول هذا المنهج ثلاث مواد جوهرية هي (اللغة الإنجليزية - الرياضيات - العلوم)، ويتناول أيضاً سبع مواد أساسية، هي (التاريخ - الجغرافيا - التكنولوجيا - الموسيقى

- الرسم - التربية الرياضية - اللغة الأجنبية في المرحلة الثانوية (Sharp & Dunford, op.cit., 40).

وقد أوصت السياسة التطعيمية للمعوقين بإنجلترا على ضرورة احتواء المناهج الدراسية لهذه الفئات على بعض البرامج التعويضية التي قد ظهرت في إنجلترا، وكان لها دور كبير في تعليم هذه الفئات (المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩١م، ١٠٦).

مما سبق يتضح مدى حرص السياستين التطعيميتين لكل من الدولتين على تعديل المناهج الدراسية تعديلًا يتماشى مع الأساليب الحديثة.

٣- إعداد المعلم :

برزت عدة اتجاهات عالمية معاصرة في مجال إعداد معلم التربية الفكرية، منها :إعداد معلم التربية الفكرية في إطار جامعي، وقد نادت بذلك المؤتمرات العلمية والجمعيات المهنية المختصة بإعداد المعلم بوجه عام، ومعلم التربية الفكرية بوجه خاص (شكري أحمد، ١٩٨٩م، ٢٦).

الولايات المتحدة الأمريكية: تخطى سياسة إعداد معلم المعوقين بالولايات المتحدة باهتمام كبير من خلال زيادة عدد الفرص والمنح المتاحة للمعلمين، فقد برز الاتجاه إلى إنشاء كلية للتربية الخاصة، مهمتها إعداد معلم التربية الخاصة لفئات الإعاقة المتنوعة (الفكرية، السمعية، البصرية)، بل إنها قد قامت بتركيز برامجها على نوع واحد أو أكثر من أنواع الإعاقة، مستهدفة بذلك إعداد المعلمين المتخصصين للعمل مع المعوقين، كل فيما تخصص فيه، ليس هذا فحسب، بل أتاحت لهم الفرص للحصول على الماجستير والدكتوراه في الإعاقة التي تخصصوا فيها، ومن الجامعات التي أخذت بهذا الاتجاه "جامعة جالوديت Gallaudet" بالولايات المتحدة الأمريكية (عثمان فراج: (١) ١٩٩٤م، ١٢).

معنى هذا أن الولايات المتحدة تركز على برامج الإعداد في أثناء فترة إعداد المعلم، أكثر من اهتمامها ببرامج التدريب أثناء الخدمة، وتلجج ذلك إلى إمكانية الدولة على التخطيط للإعداد الكامل والشامل علمياً وتكنولوجياً ومهنيًا لهؤلاء المعلمين" (كمال بيومي وآخرون، ١٩٩٤، ١٢٥).

ويشمل برنامج الإعداد والتدريب لمعلم التربية الخاصة بالولايات المتحدة على أربعة مجالات رئيسية هي: (William, M. et. al., 1999, 42).

(أ) الثقافة العامة.

(ب) الإعداد والتدريب للعمل مع الأطفال العاديين (التربية العملية).

(ج) مناهج تعويضية عامة عن التربية الخاصة تشمل سيكولوجية وتربية الأطفال غير العاديين، والمقاييس والاختبارات النفسية لغير العاديين.

(د) التخصص في إحدى الإعاقات (سمعية، بصرية، جسمياً، عقلياً....)

انجلترا : تقوم سياسة الإعداد الأكاديمي والمهني لمعلمي التربية الخاصة في إنجلترا على ما يلي: (Adams, C.B., 1999, 90)

١ - إعداد معلم الفئات الخاصة لكي يعمل سواء في المدارس العادية أو للعلماء، أو مدارس التربية الخاصة بأسلوب الدمج التربوي، حيث أن الاتجاه الحديث هو دمج التلاميذ المعوقين في المدارس العادية كلما أمكن ذلك.

٢ - التركيز على الدورات التدريبية قصيرة المدى للمعلم، والتي تجعل المعلم على صلة مستمرة بما هو جديد ومتطور في مجال التربية الخاصة.

٣ - الاهتمام بتدريب كل معلمي التربية الخاصة للتدريس للتلاميذ الذين يتراوح أعمارهم بين (١٩-٢) سنة، حتى يستطيعوا التعرف على الحاجات الخاصة لتلاميذهم في أي وقت، وفي أي عمر، وحتى يكولوا على وعي بكيفية تحقيق هذه الحاجات.

٤ - توعية المعلم بأهمية دور أولياء أمور التلاميذ، وتدريب المعلم على تنمية علاقات طيبة مع أولياء الأمور.

وتقوم سياسة إعداد معلم الفئات الخاصة بإنجلترا على التركيز على برامج التدريب في أثناء الخدمة بشكل أكبر من تركيز البرامج في أثناء الإعداد (كمال بيومي وآخر ، مرجع سابق، ١٢٣) .

مما سبق يتضح أن الولايات المتحدة الأمريكية تهتم ببرامج إعداد المعلم بصورة أكبر من تدريبه، وعلى العكس إنجلترا التي تهتم ببرامج التدريب أكثر من الإعداد، بغرض ملاحظة متغيرات العصر، وتضع الدولتان إعداد معلم المعوقين وتدريبه في المراتب الأولى من الأهمية، حيث أنهما من السمات الرائدة في هذا المجال الذي يدعو إلى الاستفادة من كل البرامج التطويرية والتدريبية في إعداد معلمي التربية الفكرية في مصر، حتى نستطيع أن نعالج المعوقات في هذا المجال.

٤- المباني المدرسية والتجهيزات المختلفة:

لما كان نجاح تعليم وتربية المعوقين يتوقف على كثير من العوامل المتكاملة والمتفاوتة التي تناسب طبيعة هذه الفئات، ومنها المباني المدرسية، فإن ذلك يستدعي توفير المباني المدرسية بمرافقها التابعة لها، وتجهيزاتها المتنوعة، والتي تلائم نوعيات الإعاقات المختلفة، كما أن وفرة المباني المدرسية وتجهيزاتها تساعد على الوصول إلى استيعاب أعداد التلاميذ المعوقين بأكملهم. وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا من النماذج الرائدة في هذا المجال.

الولايات المتحدة الأمريكية: اهتمت السياسة التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية بالمباني المدرسية الخاصة بفئات المعوقين، من خلال إصدار القرارات والقوانين الخاصة بإلزام السلطات المحلية بإحداث التعديلات الضرورية اللازمة، والتي تتناسب مع نوع إعاقات التلاميذ المختلفة، وأن تتحمل السلطات المحلية نفقات المباني المدرسية لهذه الفئات، مثل تحملها مباني مدارس التلاميذ العاديين، كما أكدت على ضرورة مراعاة مناسبة موقع هذه المدارس لإمكانية وصول التلاميذ إليها بطريقة سهلة (Eyseldyke & Algozzine, 1984, 385).

إنجلترا: أوصت الحكومة الإنجليزية بضرورة الاهتمام بالمباني المدرسية الخاصة بالمعوقين على اختلاف أنواعهم، وضرورة أن تشمل هذه المباني جميع أنحاء إنجلترا ويسكايد منها كل فئات المعوقين، هذا وقد خصصت ميزانية ضخمة لاستبدال المباني المدرسية القديمة بمبانٍ أخرى حديثة تتناسب مع نوعية إعاقات التلاميذ المختلفة (Corbett, 1987, 29-30).

مما سبق يتضح حرص الدولتين على حسن سير العملية التعليمية بمدارس المعوقين، واستيعاب كل المعوقين بها، حيث تؤكد السياسة التعليمية بكل من الدولتين على ضرورة توفير ميزانية مناسبة للمباني المدرسية، وضرورة تناسب الأبنية مع طبيعة فئات المعوقين، وتناسب موقعها لسكن كل تلميذ من هذه الفئات، مما يدل على ريادة هاتين الدولتين في هذا المجال.

٥- الرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية للتلاميذ المعوقين :

الولايات المتحدة الأمريكية: تهدف الرعاية الاجتماعية إلى مساعدة التلاميذ المعوقين على تطبيق التكيف الاجتماعي مع زملائهم ومطربيهم والمحيطين بهم في البيئة الاجتماعية، وعادة ما يقوم الأخصائي الاجتماعي بهذه المهمة.

ومن الاتجاهات العالمية المعاصرة اتجاه المشاركة الأسرية في رعاية المعوقين عقلياً، ومن أشهر الدول المتقدمة التي أخذت بهذا الاتجاه الولايات المتحدة الأمريكية، وخاصة في ولاية فيرجينيا. (Harriet & Could, 1999, 49)

أما الرعاية النفسية فقد اهتمت الحكومة الأمريكية بالرعاية النفسية للتلاميذ المعوقين وأسرههم، لهذا قامت بتزويد مدارس وفصول التربية الخاصة بالأخصائيين النفسيين المدربين، بهدف مساعدة التلاميذ المعوقين على التغلب على إعاقاتهم وتحقيق الأمن والاستقرار والطمأنينة لهم. (أحمد محمد، ١٩٩٠م، ٣٦٧).

أما الرعاية الصحية لفئات المعوقين بالولايات المتحدة، فتقدم منذ الميلاد، وبشخص حالة الطفل تشخيصاً مبكراً، من خلال الفحص الدوري المستمر، مع تقديم البرامج الإرشادية والعلاجية التصحيحية. (M.S. Department of Education, 1988, 22)

الخلاصة : تعتبر الرعاية الاجتماعية عنصراً هاماً وأساسياً في برامج الرعاية المختلفة، وتظهر الرعاية الاجتماعية بوضوح في إنجلترا من خلال مجانية التعليم، ومن تقديم الوجبات الغذائية للتلاميذ بالمدرسة، وكذلك من توفير وسائل المواصلات المناسبة للتلاميذ الذين تبعد مساكنهم عن مدارسهم. (Kurain, op.cit., 1325).

ومن مظاهر الرعاية الاجتماعية للمعوقين في إنجلترا أيضاً الأخذ باتجاه المشاركة الأسرية في رعاية المعوقين عقلياً، ويعتبر هذا الاتجاه خطوة إجرائية من خطوات الرعاية الاجتماعية اللازمة للمعوقين بوجه عام، والمعوقين عقلياً بوجه خاص، حيث تقوم المؤسسات المختصة في إنجلترا بإيفاد المتخصصين إلى الأسر التي بها معوق، لتعليم الوالدين سبل الرعاية والتدريب على مهارات الحياة اليومية (سميرة نجدي، ١٩٩٠م، ٩٩) لرعاية طفلها المعوق.

ومن الواضح أن كلاً من الولايات المتحدة، وإنجلترا قد أخذتا باتجاه المشاركة الأسرية في رعاية المعوقين، ومنهم المعوقين عقلياً، هذا الاتجاه الذي يرى أن مشاركة الوالدين تعد عنصراً أساسياً في رعاية الطفل المعوق.

وفيما يتعلق بالرعاية النفسية تقوم السياسة التعليمية بإنجلترا على تحديد دور السلطات المحلية في مجال الرعاية النفسية من خلال توفير الأخصائيين النفسيين في جميع المدارس، وتوفير الأجهزة النفسية اللازمة (أسامة مرص، ١٩٩٦م، ٢١٠).

أما الرعاية الطبية فتهتم الحكومة الإنجليزية بالرعاية الصحية لفئات المعوقين، وقد انعكس ذلك على جميع الهيئات والمنظمات المهتمة بهؤلاء الأطفال، حيث أكدت في توصياتها لوزارة الصحة على أن تقدم الخدمات الطبية اللازمة لرعاية هؤلاء الأطفال، وأن يكون هناك نوع من التعاون بين وزارة الصحة والهيئات المحلية في توفير خدمات فئات المعوقين (Adams, C.B., op.cit., 92).

مما سبق يتضح ارتفاع مستويات الرعاية المختلفة من اجتماعية، ونفسية، وطبية لفئات المعوقين، والمعوقين عقلياً منهم، في كل من الولايات المتحدة وإنجلترا، مما يجعلها بحق من الدول الرائدة في مجال الرعاية المتكاملة للمعوقين.

٦- التمويل :

الولايات المتحدة الأمريكية: يعتبر مكتب التعليم الهيئة المختصة بالتعليم على المستوى القومي، فيقوم بتقديم بعض الخدمات التربوية، ويقوم بتوجيه وإدارة الدعم الفيدرالي للتربية الخاصة (Deyoung & Wynn, 1992, 76). كما يقوم الكونجرس بتقديم الأموال اللازمة من خلال الميزانية المخصصة للتربية الخاصة، ك شراء الكتب الدراسية وكتب المكتبة، والأجهزة التعليمية اللازمة للمعوقين (المنظمة العربية للتربية والعلم والثقافة، ١٩٨٨م، ٧٨-٧٩).

وتقدم الهيئات والمؤسسات الخيرية المعونات اللازمة للمعوقين، ومن أشهر هذه المؤسسات مؤسسة "جورد" التي تقوم بتطوير الوسائل التعليمية والمباني المدرسية (Joyces, 1993, 4).

مما سبق يتضح أن فئات المعوقين، والمعوقين فكرياً منهم، يتمتعون بخدمات الرعاية والتأهيل والتعليم في الولايات المتحدة، نتيجة للتعاون بين كل من مكتب التعليم والكونجرس والمؤسسات الخيرية في تمويل المدارس الخاصة بهذه الفئات.

إنجلترا: وتتفق إنجلترا مع الولايات المتحدة في تولي جهات متعددة الإنفاق والتمويل لفئة المعوقين، ففي إنجلترا تتولى وزارة التربية والتعليم تمويل مؤسسات التربية الخاصة، تشاركها في ذلك حكومة المقاطعات والحكومات المحلية، والهيئات والمؤسسات الخيرية. فقد اهتمت الحكومة الإنجليزية بتوفير التمويل اللازم لمدراس المعوقين على مستوى البلاد. (Corbett, op.cit., 23).

وبذلك يتضح لنا مدى اهتمام الولايات المتحدة وإنجلترا بتوفير التمويل اللازم لمدارس المعوقين، الأمر الذي يجعلنا في مصر نقف على يمثل هذه الدول التي أصبحت رائدة في هذا المجال.

وفي ضوء العرض السابق للتجارب والخبرات العالمية للمعوقين عقلياً من خلال هذين النموذجين يمكن القول أن الدولتين تتشابهان إلى حد كبير في الاهتمام بجوانب العملية التعليمية، وأن الاختلاف بينهما بسيط، وتحقق سياستهما التعليمية نتائج إيجابية ملموسة مع فئات المعوقين، مما يدعو إلى اعتبار الدولتين من الدول الرائدة في مجال تعليم وتربية وتأهيل المعوقين بصفة عامة، والمعوقين فكرياً بصفة خاصة. الأمر الذي يدعونا في مصر إلى أن نستفيد من بعض الإيجابيات في تجارب هذه الدول المتقدمة، وذلك في ضوء الظروف البيئية والاجتماعية للمجتمع المصري، لمحاولة تخليل الصعاب والمعوقات التي تواجه مدارس المعوقين فكرياً.

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

هدف الدراسة: التعرف على المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة مجموعتين هما:

١ - مجموعة أفراد الهيئة الإدارية، وهي مكونة من:

- (أ) المتابعين المركزيين بإدارة التربية الفكرية بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة^(٢).
(ب) عينة من موجهي المواد الثقافية والمواد المهنية من الإدارات الخمس التابع لها المدارس المختارة.

(ج) مديري ونظار ووكلاء مدارس التربية الفكرية الخمس.

٢ - مجموعة أفراد الهيئة التدريسية والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، وتتكون من:

- (أ) عينة من المعلمين بمدارس التربية الفكرية المختارة.
(ب) الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بهذه المدارس.

(٢) لا يوجد إدارة التربية الفكرية بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة سوى (٧) متابعين مركزيين فقط، وجميعهم من عينة الدراسة.

ويوضح الجدول التالي رقم (١) توزيع أفراد العينة، كما يلي:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة (ن = ٢١٤)

م	الإدارة / المدرسة	العدد
١	(أ) الهيئة الإدارية:	٧
٢	المتابعون المركزيون بإدارة التربية الفكرية بوزارة للتربية والتعليم	١٩
٣	موجهون من الإدارات التعليمية التابع لها للمدارس موضع الدراسة	١٦
	مديرو ونظار وكلاء مدارس للتربية الفكرية موضع الدراسة	
	الإجمالي	٤٢
١	(ب) الهيئة التدريسية والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون:	٤١
٢	مدرسة التنقيف الفكري بحلمية للزيتون (بالقاهرة).	٢٧
٣	مدرسة للتربية الفكرية بنها (محافظة القليوبية).	٣١
٤	مدرسة للتربية الفكرية بقويسنا (محافظة المنوفية).	٣٣
٥	مدرسة للتربية الفكرية بطانطا (محافظة الغربية).	٤٠
	مدرسة أحمد شوقي للتربية الفكرية (بالإسكندرية).	
	الإجمالي	١٧٢
	المجموع الكلي للعينة	٢١٤

خطوات بناء الاستبانة:

- ١ - الاطلاع على الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة.
- ٢ - القيام بدراسة استطلاعية عن طريق القيام بزيارات ميدانية، وإجراء مقابلات شخصية مفتوحة مع بعض المتابعين المركزيين من مديري إدارة، ورؤساء أقسام بإدارة التربية الفكرية بوزارة للتربية والتعليم بالقاهرة، وبعض الموجهين بالإدارات التعليمية المختلفة، وبعض المديرين والنظار والمعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين، والأخصائيين النفسيين العاملين بمدارس للتربية الفكرية، وذلك حول المعوقات التي تواجه هذه المدارس.
- ٣ - وبناءً على ما سبق تم تصميم استبانة تستهدف استطلاع رأي عينة من القائمين على العملية التعليمية بمدارس التربية الفكرية حول هذه المعوقات.

صدق الاستبانة :

اعتمدت للدراسة على "صدق المحكمين"، فقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في أصول التربية والمناهج^(٢) ، ومجموعة من السادة المتابعين المركزيين من مديري مرحلة رؤساء أقسام بإدارة التربية الفكرية، بوزارة التربية والتعليم، ومدير أحد مدارس التربية الفكرية^(٣) ، ولتنتهي الأمر بإخراج الاستبانة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة ، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية الاستبانة (٠,٩٣). كما تم حساب "الصدق الذاتي" للمقياس عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعاملات الثبات^(٤) (فؤاد السود، ١٩٧٩م، ٥٣٣) الخاصة بمحاور المقياس السبعة، وكانت بالترتيب كما يلي: (٠,٨٩ ، ٠,٩٢ ، ٠,٩٢ ، ٠,٩٥ ، ٠,٩٣ ، ٠,٩٦).

ثبات الاستبانة:

تم تطبيق الأداة بصورتها النهائية مرتين على عينة من الموجهين والمديرين والمعلمين والأخصائيين العاملين بمدارس التربية الفكرية بلغ عددهم (٧٥) فرداً خارج العينة الأصلية، بفواصل زمنية قدره (٢١) يوماً بين التطبيقين الأول والثاني، وبحساب معامل الارتباط بينهما، حققت الاستبانة ككل ثباتاً بلغ (٠,٨٨).

كما تم حساب الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" Alpha Chronback ، وكانت معاملات ثبات المحاور السبعة بالترتيب التالي: (٠,٨٣ ، ٠,٧٩ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٥ ، ٠,٩١ ، ٠,٨٦ ، ٠,٩٢).

ولقد بلغ إجمالي مفردات الاستبانة بصورتها النهائية^(٥) (٢٩) مفردة، موزعة على (٧) محاور، كما يلي:

- ١- قبول التلاميذ وتصنيفهم. (٣) عبارات.
- ٢- المناهج وطرق التدريس. (٥) عبارات.
- ٣- الوسائل التعليمية والتجهيزات. (٤) عبارات.

(٢) ملحق رقم (٢) بإسماء السادة الأساتذة المحكمين.

(٣) ١- أ. يحيى المغازي مدير مرحلة ومتابع مركزي. ٢- أ. إكرام عبد الجواد مدير مرحلة ومتابع مركزي.

٣- أ. نبيل عبد الجواد رئيس قسم ومتابع مركزي. ٤- أ. محمد الدالي رئيس قسم ومتابع مركزي.

٥- أ. أحمد عثمان مدير مدرسة أحمد شوقي للتربية الفكرية بالإسكندرية.

(٤) ملحق رقم (١).

- ٤- المعلمون. (٦) عبارات.
- ٥- المباني التعليمية. (٤) عبارات.
- ٦- الرعاية الطبية والاجتماعية والنفسية. (٤) عبارات.
- ٧- التمويل. (٣) عبارات.

بالإضافة إلى ذلك تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً بعد مفردات كل محور حول معوقات أخرى، وسؤالاً مفتوحاً بنهاية الاستبانة حول مقترحات أفراد العينة التي تحد من المعوقات المذكورة.

المعالجة الإحصائية :

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١ - مربع كاي "كا" لاختبار دلالة الفروق بين الاستجابات المختلفة لدى كل من أفراد عيني الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية في كل محور من محاور الاستبانة المبينة. كما تم حساب الوزن النسبي المرجح لترتيب أهمية العبارات (المعوقات) داخل كل محور.

٢ - اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA لبيان دلالة الفروق بين محاور الاستبانة مع استخدام طريقة شيفيه "Scheffe" للوقوف على الأهمية النسبية لكل محور، أي ترتيبه من حيث الأهمية في درجة تأثيره على العملية التعليمية بمدارس التربية الفكرية.

٣ - اختبار "ت" "T.Test" لبيان دلالة الفروق بين استجابات كل من أفراد عيني الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية، فيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه هذه المدارس.

تحليل النتائج ومناقشتها

للإجابة عن التساؤل ما المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية بمصر؟ تم حساب قيمة كا^٢، والوزن النسبي المرجح، والترتيب حسب الأهمية للعبارات المدونة بكل محور من محاور الاستبانة، لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية على النحو التالي:

المحور الأول :

قبول التلاميذ وتصنيفهم: يوضح نتائجه جدول رقم (٢) التالي:

جدول (٢)

تكرار الاستجابات والتنسب المنوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور
 فيما ينطبق "يقبول التلاميذ وتصنيفهم"
 (ن = ٧١٤)

٢	الهيئة الإدارية (ن = ١٢)			الهيئة التدريسية (ن = ١٧٢)			الفرق التربوي المدرج	ب الفرق ب الأساسية	القيمة ١	مستوى الدالة	
	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	غير موجودة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	غير موجودة					
١	ك	٢٣	١٩	-	٩٦	٧٣	٣	٢,٥٤	١	٠,٨٠	غير دال
	%	٥٤,٨	٤٥,٢	-	٥٥,٨	٤٢,٥	١,٧				
٢	ك	٢٣	١٧	٢	٩٦	٦٥	١١	٢,٥٠	٢	٠,٢٢	غير دال
	%	٥٤,٨	٤٠,٥	٤,٨	٥٥,٨	٣٧,٨	٦,٤				
٣	ك	١٠	٧٩	٣	٦٨	٨١	٢٣	٢,٢٤	٣	٦,٥	٠,٠٥
	%	٢٣,٨	٦٩,٠	٧,١	٣٩,٥	٤٧,١	١٣,٤				

قيمة مربع كاي الجدولية عند درجات حرية (٧) ومستوى دالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوي ٩,٢١ & ١٠,٥٩ على ترتيب.

من الجدول السابق يتضح أن الفروق بين استجابات كل من أفراد العينتين غير دالة بالنسبة للعينتين الأولى والثانية، وبذلك فإن "ضعف الاهتمام بشروط القبول...."، و"قلة الاهتمام بتصنيف التلاميذ...." من المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية، حيث تبلغ استجابات موجود بدرجة كبيرة، و"متوسطة" نسب مئوية أكبر بكثير من "غير موجود"، والتي تمثل نسبة ضئيلة جداً، كما هو مبين بالجدول.

أما العبارة الثالثة في هذا المحور، وهي "العشوائية في توزيع التلاميذ وتصنيفهم على أقسام الإعداد المهني"، فقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينتين، ولصالح عينة الهيئة التدريسية، وقد يرجع ذلك إلى أن هذا الحق يعاني منه المعلمون أكثر من الموجهين والمديرين، لأنهم هم الذين يقومون بالتدريس لتلاميذ هذه الأقسام.

كما أسفرت النتائج المدونة بذات الجدول عن اتفاق آراء الهيئتين الإدارية والتعليمية في ترتيب معوقات هذا المحور من حيث الأهمية، مما يدل على وجود هذه المعوقات.

هذا وقد أضافت بعض أفراد اللجنة المعوق التالي: (عدم للتوسع في إنشاء مدارس وفصول للتربية الفكرية لاستيعاب جميع المعوقين عقلياً) بنسبة اتفاق ٣٢%.

مما سبق يتضح وجود معوقات تتعلق بقبول وتصنيف تلاميذ مدارس التربية الفكرية بمصر، رغم أن نسبة استيعاب التلاميذ المعوقين عقلياً بهذه المدارس، كما قدره تقرير بالوزارة (وزارة التربية والتعليم: تقرير السبلات الموجودة بمدارس التربية الخاصة، مرجع سابق) لا تزيد عن (٢٠%) من العدد الكلي للتلاميذ المعوقين عقلياً القابلين للنظم في من المدرسة، أي أن (٨٠%) من هؤلاء التلاميذ خارج المدارس. في حين أن نسبة الاستيعاب بالدول المتقدمة، ومنها "الولايات المتحدة وتجلترا" تصل إلى (١٠٠%)، وذلك نتيجة إلزامية التعليم للغات المعوقين في كل من الدولتين.

هذا رغم أن الدولة في "مصر" تهتم بتطوير خدمات التعليم ورعاية وتأهيل المعوقين، وتأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال القرارات والتشريعات التي تؤكد على هذا المبدأ، فالقانون رقم (٦٨) لعام ١٩٦٨م نادى بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، حيث نص على أنه "إذا أنشئت بجهة ما مدارس أو فصول ابتدائية لتعليم ورعاية وتأهيل الأطفال المعوقين، فإنها يجب أن تتسع لقبول جميع الموجودين منهم بهذه الجهة طبقاً لحكم الإلزام عليهم" (وزارة التربية والتعليم: مختارات مصورة من القوانين والقرارات التعليمية، مرجع سابق). والقرار رقم (١) بتاريخ ١٩٨٦/١/١م والذي أقر "بوجوب شمول مدارس وفصول التربية الخاصة للغات الثلاث: مدارس تقبل المكفوفين، ومدارس تقبل الصم، ومدارس وفصول تقبل المعوقين عقلياً" (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري، مرجع سابق)، وما أوصى به المؤتمر الثالث لمركز البحوث التربوية والتنمية من ضرورة أن تؤكد السياسة التعليمية على أحقية الطفل المعوق في الالتحاق بأقرب مدرسة إلى سكنه، واتخاذ التدابير التي تكفل لجميع المعوقين فرص التعليم المناسبة لهم طبقاً لإعاقتهم (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مرجع سابق).

وقسي ضوء ما سبق، فإن مدارس التربية الفكرية بمصر تفتقر إلى معيار شروط القبول، فهذه المدارس لا تراعى شروط القبول من حيث درجات الذكاء التي تتراوح بين (٥٠ - ٧٥)، رغم النسبة الضئيلة التي تستوعبها هذه المدارس. فلوضع بمصر في هذا الشأن مزال يحتاج

إلى المزيد من الجهد والتخطيط والتمويل، حتى نصل إلى الاستيعاب الكامل لهذه الفئات، ويتم القضاء على المعوقات الخاصة بهذا المحور.

المحور الثاني:

المناهج وطرق التدريس: ويوضح الجدول التالي النتائج الخاصة بها، كما يلي:

جدول (٣)

تكرار الاستجابات والتنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها

دخل كل محور فيما يتطرق "المناهج وطرق التدريس"

(ن = ٢١٤)

مستوى الدلالة	قيمة كا	الترتيب حسب الأهمية	الوزن النسبي الموزن	الهيئة التدريسية (ن = ١٧٢)			الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			المعوقات الخاصة بالمناهج وطرق التدريس	م
				غير موجودة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة عالية	غير موجودة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة عالية		
١	٠,٠٥	٨,٧	٢	٢,٢٠	١٩	٨٩	٦٤	١٠	٢٥	٧	ك
					١١,٠	٥١,٧	٣٧,٢	٢٣,٨	٥٩,٥	١٦,٧	%
٢	غير دال	٤,٥	٣	٢,١٨	٢٣	٨٧	٦٢	١١	٢٠	١١	ك
					١٣,٤	٥٠,٦	٣٦,٠	٢٦,٢	٤٧,٦	٣٦,٢	%
٣	غير دال	١,٩	١	٢,٣٢	١٤	٨٨	٧٠	٦	١٨	١٨	ك
					٨,١	٥١,٢	٤٠,٧	١٤,٣	٤٢,٩	٤٢,٩	%
٤	غير دال	١,٣	٤	١,٨٩	٤٩	٦٢	٣١	١١	٢٦	٥	ك
					٢٨,٥	٥٣,٥	١٨,٠	٢٦,٢	٦١,٩	١١,٩	%
٥	٠,٠٥	٨,٣	٥	١,٨٧	٦٨	٧٨	٢٦	١٠	١٨	١٤	ك
					٣٩,٥	٤٥,٣	١٥,١	٢٣,٨	٤٢,٩	٣٣,٣	%

أهمية مربع كاي الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوي ٥,٩٩ & ٩,٢١ على التوالي.

من الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينتين في العبارات:

"ضعف ملائمة الكتب المدرسية المقررة لنوعية للتلاميذ"، و"مطابقة المجالات المهنية المقررة

بمرحلة الإعداد المهني"، وقلة الوقت المخصص للتدريب المهنية". كما يتضح أن استجابات أفراد العينتين على استجابة "موجود بدرجة كبيرة"، و"متوسطة" تمثل نسب مئوية أكبر من "غير موجود"، كما يتضح من الجدول السابق، مما يدل على وجود هذه المعوقات التي تؤثر على العملية التعليمية بهذه المدارس.

هذا وتتلقى النتيجة الخاصة بضعف ملازمة الكتب المدرسية المقررة للوعية للتلاميذ، مع ما توصلت إليه كل من "أحلام رجب" (١٩٩٥م) و"أمل الهجرسي" (١٩٩٨م) من عدم مناسبة الكتب المدرسية للتلاميذ المعوقين عقلياً. كما تتلقى النتيجة الخاصة بالمعوق قلة الوقت المخصص للتدريب المهنية مع ما توصل إليه "محمد التهامي" عام (١٩٩٠م)، أي قبل إجراء هذه الدراسة بلحدي عشرة سنة، ما يدل على أن هذا المعوق مازال قائماً.

أما بالنسبة لعبارة "صعوبة المناهج المقررة..." فقد دلت النتائج على وجود فروق دالة احصائياً بين استجابات أفراد العينتين، ولصالح عينة الهيئة التدريسية، وتروى الدراسة أنه من المنطقي أن تمثل صعوبة المناهج عائقاً أمام المعلمين أكثر من الموجهين والمديرين، لأنهم أكثر ارتباطاً بها.

وبالنسبة لعبارة "ضعف اتفاق المعلمين لاستخدام طرق للتكرس المطورة" فقد تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينتين، ولصالح الهيئة الإدارية، وتعزي الدراسة ذلك إلى أن عملية إعداد معلم التربية الفكرية يفكر إلى التدريب العملي لاستخدام التقنيات الحديثة في مجال طرق التدريس. هذا وقد دلت النتائج بالجدول السابق على اتفاق أفراد العينتين في ترتيب الأهمية بالنسبة لمعوقات هذا المحور. أما بالنسبة للمعوقات الأخرى فقد أضافت العينة المعوق التالي: "عدم تناسب المجالات المهنية المقررة مع البيئة التي توجد فيها هذه المدارس" بنسبة اتفاق ٣٤%.

ورغم ما قامت به وزارة التربية والتعليم من تطوير وتطوير وتطويع لمناهج المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، بالتعاون مع مركز تطوير المناهج، وعقد المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، تحت شعار نحو تربية خاصة أفضل في الفترة من ١٦-١٩/١٠/١٩٩٥م، وما قامت به الوزارة من دراسة وتحليل للكتب المقررة على مدارس التعليم العام بالحلقة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف الرابع، لاختيار ما يصلح منها لمدارس وفصول التربية الفكرية، كما أشار تقرير لإدارة العلة للتربية الفكرية إلا أنه مازالت كتب التعليم العام حتى الصف الثالث الابتدائي هي المقررة على مدارس التربية الفكرية، حيث لا توجد بها كتب خاصة

محددة. (وزارة التربية والتعليم: تقرب عن منجزات إدارة التربية الفكرية، مرجع سابق). رغم كل تلك الجهود، إلا أن الدراسة الحالية أثبتت أنه توجد معوقات بهذه المدارس فيما يتعلق بالمناهج الدراسية.

وترجع الدراسة ذلك إلى طبيعة تطوير المناهج بمصر، من حذف وإضافة فقط، دون التعرض لمحتوى المنهج، لأن ما يدرس من الصف الأول وحتى الصف الثالث من مناهج العاديين بالمرحلة الابتدائية، مازال يدرس للمرحلة الأولى بمدارس المعوقين عقلياً، رغم إعاقتهم العقلية.

بينما يتميز المنهج "بالولايات المتحدة الأمريكية" بالتغيير والتطوير، بعد دراسة كافية، ومن خلال تجارب واقعية، حيث تقوم بالتعديل المستمر لمحتوى مناهجها نتيجة لاتباعها أسلوب الدمج مع التلاميذ العاديين.

وبناءً على ذلك، فإن المناهج - بصورتها الحالية - تقتصر إلى المواءمة بين محتواها وخصائص التلميذ المعوق عقلياً، مما يشكل عائقاً أمام كل من التلميذ، والمعلم القائم على تعليمه، مما يوجب معه مراجعة المسؤولين عن المناهج في هذا الشأن.

المحور الثالث :

الوسائل التعليمية والتجهيزات: يوضح الجدول التالي هذه النتائج، كما يلي:

جدول (٤)

تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور

فيما يتعلق "بالوسائل التعليمية والتجهيزات" (ن = ٢١٤)

٥	هيئة الإلمية (ن = ٤٢)			هيئة الفكرية (ن = ١٧٢)			الوزن النسبي للمعوقات	الترتيب حسب الأهمية	قيمة كاي	مستوى الدلالة
	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	غير موجودة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	غير موجودة				
١	١٩	١٨	٥	٨٨	٧١	١٣	٢,٤٢	١	١,٠٠	غير دل
	٤٥,٢ %	٤٢,٩ %	١١,٩ %	٥١,٢ %	٤١,٣ %	٧,٦ %				
٢	٢١	١١	١٠	٦٩	٧٧	٢٦	٢,٢٥	٢	٥,١	غير دل
	٥٠,٠ %	٢٦,٢ %	٢٣,٨ %	٤٠,١ %	٤٤,٨ %	١٥,١ %				

تبع جدول رقم (٤)

مستوى الدولة	قيمة %	الترتيب صحب الأهمية	الوقت المنسوب المزيج	الهيئة التدريسية (ن = ١٧٢)			الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			المعوقات الخاصة بالوسائل التعليمية والتجهيزات.	
				غير موجودة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة كبيرة	غير موجودة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة كبيرة		
شعر دل	٥,٥	٣	١,٩٥	٥٢	٨٠	٤٠	١٤	١٢	١٦	ك	التراتبى لى صيغة الأجهزة المتاحة.
				٣٠,٢	٤٦,٥	٢٣,٣	٣٣,٣	٢٨,٦	٣٨,١	%	
شعر دل	٤,١	٤	١,٩٣	٤٩	٧٨	٤٥	١٦	٢١	٥	ك	إرسال إصطاء القرص للتلاميذ لاستخدام الوسائل التعليمية والتجهيزات والتدريب عليها.
				٢٨,٥	٤٥,٢	٢٦,٢	٣٨,١	٥٠,٠	١١,٩	%	

قيمة مربع كاي الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوي ٥,٩٩ & ٩,٢١ على التوالي.

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات كل من أفراد العيّنتين في بنود هذا المحور الأربعة ، حيث أن أغلب الإجابات بالنسبة للمعوقات الأربعة لصالح الاستجابات " موجود بدرجة كبيرة " ، و موجود بدرجة متوسطة ، بينما الاستجابة " غير موجود " قد أخذت أقل نسبة إجابات ، مما يدل على وجود هذه المعوقات الخاصة بالوسائل التعليمية والتجهيزات . ومما يدعم ذلك أيضا أن ترتيب الأهمية للمعوقات الأربع واحدة بين أفراد العيّنتين . وقد أضافت العينة معوقاً آخر وهو : (قلة الآلات اللازمة لورش الإعداد المهنى) بنسبة اتفاق ٤٨ % .

وتستلحق هذه النتائج مع ما توصل إليه " مختار عبد الجواد " (١٩٩٤م) من أن مدارس التربية الخاصة تعاني من قلة التجهيزات ، وقد أثبتت الدراسة الحالية أنها ملائمة تلتقى من نفس المشكلة وتحقن في علم (٢٠٠٢م) .

هذا رغم أن الوزارة منذ فترة الثمانينيات قد أصدرت نشرة عامة بشأن ضرورة استكمال مدارس التربية الخاصة بالتجهيزات اللازمة ، وتزويد الفصول بالوسائل التعليمية الكافية والمناسبة لكل إعاقة . (وزارة التربية والتعليم : نشرة عامة بشأن الاستعداد للعلم الدراسى ، مرجع سابق) . كما تبين أثناء المعاينة بهذه المدارس أن بعض معلمى المواد الثقافية والمهنية يقومون بإنتاج وسائل تعليمية بأنفسهم ، رغم أنهم غير مدربين على مثل هذا العمل أثناء الإعداد .

المحور الرابع :

المعلم : يوضح الجدول التالي هذه النتائج، كما يلي:

جدول (٥)

تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور
 فيما يتعلق " بالمعلم " (ن = ٢١٤)

م	المعوقات الخاصة بالمعلم	الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية (ن = ١٧٢)			الوزن النسبي المعرج	الترتيب حسب الأهمية	قيمة كاي	مستوى دلالة
		موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	موجود بدرجة موجودة	موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود				
١	وجود عجز في المعلمين الجامعيين المؤهلين تربوياً	٢٤	١١	٧	٤٥	٨٥	٤٢	٢,٠٩	٣	١٤,٩	٠,٠١
		% ٥٧,١	٢٦,٢	١٦,٧	٢٦,٢	٤٩,٤	٢٤,٤				
٢	وجود عجز في المعلمين المتخصصين في المجالات المعينة.	١٧	٢٢	٣	٣٤	٨٧	٥١	٢,٠١	٤	١٢,٩	٠,٠١
		% ٤٠,٥	٥٢,٤	٧,١	١٩,٨	٥٠,٦	٢٩,٧				
٣	الانتقال إلى البرامج التدريبية المتطورة لمطبي مدرّسين التربية الفكرية.	٥	٣٢	٥	٦٨	٩٢	١٢	٢,٢٦	١	١١,٦	٠,٠١
		% ١١,٩	٧٦,٢	١١,٩	٣٩,٥	٥٣,٥	٧,٠				
٤	الانتقال إلى توفير الفرص التي لدى المعلمين في هذا المجال.	١٤	٢٣	٥	٢٩	٩٣	٥٠	١,٩٤	٥	٨,٤	٠,٠٥
		% ٣٢,٣	٥٤,٨	١١,٩	١٦,٩	٥٤,١	٢٩,١				
٥	الانتقال إلى برامج تدريبية متخصصة لمطبي المواد الفنية والمهنية.	٧	٢٩	٦	٦٤	٩١	١٧	٢,٢٢	٢	٦,٥	٠,٠٥
		% ١٦,٧	٦٩,٠	١٤,٣	٣٧,٢	٥٢,٩	٩,٩				
٦	تدريس المنظرة الاجتماعية لمطبي مدرّسين التربية الفكرية.	٨	٢٧	٧	٢٠	١١٢	٥٠	١,٨٢	٦	٩,٠	٠,٠٥
		% ١٩,٠	٦٤,٣	١٦,٧	٥,٨	٦٥,١	٢٩,١				

قيمة مربع كاي الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوي ٥,٩٩ و ٩,٢١ على الترتيب.

من الجدول رقم (٥) السابق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات كل من أفراد العيّنتين في عبارات هذا المحور الست. فغيما يتعلق "بوجود عجز في المعلمين الجامعيين المؤهلين تربوياً" ووجود عجز في المعلمين المتخصصين في المجالات المهنية، فالفرق الدالة بين الاستجابتين لصالح الهيئة الإدارية. وترى الدراسة أن هذه النتيجة منطقية، حيث أن الهيئة الإدارية تلمس العجز في المعلمين عن المعلمين أنفسهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فرج Farag (١٩٩٥م) من وجود عجز في المعلمين المؤهلين للعمل مع المعوقين عقلياً في مصر، ودراسة محمد للتلاميذ (١٩٩٠م) التي توصلت إلى ندرة وجود مدرّس متخصص في المجالات المهنية.

أما بالنسبة للافقار للبرامج التدريبية المطورة لمعلمي مدارس التربية الفكرية، والافتقار إلى برامج تدريبية متخصصة لمعلمي المواد الفنية والمهنية فقد دلت النتائج على أن الفروق الدالة لصالح عينة المعلمين في كل من العبارتين، مما يدل على عدم رضى المعلمين عن البرامج التدريبية التي تقدم لهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نوال نصر (٢٠٠١م) من عدم فعالية وكفاءة برامج التدريب المقدمة لتنمية معلم التربية الخاصة مهنيّاً. وما يؤكد ذلك أنه قد لوحظ أثناء الزيارات الميدانية شكوى المعلمين من برامج التدريب الحالية، وأنهم لا يستفيدون منها لأنها - كما في رأيهم - نظرية أكثر منها عملية ومرتبطة بالواقع.

هذا رغم أن الوزارة، بالاتفاق مع الإدارة العامة للتدريب قد اهتمت بإجراء برامج تدريبية لتأهيل المعلمين بمدارس التربية الفكرية، مما يلقت النظر ويدعو المسؤولين إلى مراجعة هذه البرامج التدريبية، والعمل على تطويرها في ضوء آراء المعلمين الذين أتموا التدريب بالفعل.

وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة فلينج وآخرون Fleming et. al (١٩٩٦م)، حيث كشفت عن تزايد قناعة الموجهين المسؤولين عن التدريب، والمعلمين بمدارس التربية الفكرية بالولايات المتحدة الأمريكية بالاستفادة الواضحة من التدريب ورضائهم عنه، مما يدل على جودة هذه البرامج للتدريبية.

وفيما يتعلق بالافتقار إلى توافر الرضى النفسي لدى العاملين في هذا المجال، فتشير النتائج إلى أن الفروق الدالة لصالح عينة الهيئة الإدارية، مما يدل على أن عينة الهيئة التدريسية يتوافر لدى أغلبهم الرضى النفسي، فالاستجابة (بدرجة كبيرة) لديهم هي (١٦,٩%)، (٣٣,٣%) للهيئة الإدارية، أي أن فئة قليلة من كل منهما هي التي تشعر بعدم الرضى النفسي للعمل في

هذا المجال. وقد يرجع ذلك إلى وجود نظم الحوافز للعلمين بهذه المدارس من ناحية، وإلى الشعور بالتعاطف الإنساني نتيجة للعمل مع فئة معوقين محرومين من القدرة الذهنية من ناحية أخرى، مما يدل على أن الافتقار إلى توافر الرضى النفسي ليس معوقاً.

أما بالنسبة لتكثي النظرة الاجتماعية لمعلمي مدارس التربية الفكرية فالفرق الدالة لصالح عينة الهيئة الإدارية، وإن كانت نسبة الإجابات على الاستجابة "بدرجة كبيرة" قليلة فهي ١٩%، ٥٨%، وهذه نتيجة طبيعية للشعور بالرضى النفسي للعمل في ذلك المجال.

كما يتضح من الجدول السابق أيضاً اتفاق أفراد العينتين على ترتيب درجة الأهمية بالنسبة للمعوقات الخاصة بالمعلم. هذا وقد أضافت العينة معوقاً آخر وهو: "ضعف الحافز المادي للعلمين بهذه المدارس" ونسبة لتفوق ٨٨%.

المحور الخامس:

المباني المدرسية: ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٦)

تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها
دخل كل محور فيما يتعلق " بالمباني المدرسية "

(ن = ٢١٤)

م	المعوقات الخاصة بالمعوقين اجتماعياً	الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية (ن = ١٧٢)			الوزن النسبي الموزع	الترتيب حسب الأهمية	قوة كاي	مستوى الدلالة
		موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة قليلة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة قليلة				
١	ضعف صلاحية المباني المدرسية.	١٦	١٧	٩	٥٠	٨٤	٣٨	٢,٠٩	٢	١,٤	غير دل
	%	٣٨,١	٤٠,٥	٢١,٤	٢٩,١	٤٨,٨	٢٢,١				
٢	ارتفاع تكلفة الصيانة.	١٣	٢٤	٥	٦٠	٩٤	١٨	٢,٢٣	١	٠,٢٦	غير دل
	%	٣١,٠	٥٧,١	١١,٩	٣٤,٩	٥٤,٧	١٠,٥				
٣	انخفاض توفير قاعات وملاعب لممارسة الرياضات والألعاب المختلفة.	٨	٢٦	٨	٢٠	٨٩	٦٣	١,٨٠	٤	٥,٢١	غير دل
	%	١٩,٠	٦١,٩	١٩,٠	١١,٦	٥١,٧	٣٦,٦				
٤	ضعف الاهتمام بصيانة المباني.	٩	٢٨	٥	٣١	٨٤	٥٧	١,٩٠	٣	٧,٥	٠,١٥
	%	٢١,٤	٦٦,٧	١١,٩	١٨,٠	٤٨,٨	٣٣,١				

قوة مربع كاي الجدولية عند درجات حرية (٧) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوي ٥,٩٩ & ٩,٢١ على الترتيب.

من الجدول السابق رقم (٦) يتضح أنه لا توجد فروق دالة بين استجابات أفراد العينتين، فيما يتعلق بضعف صلاحية المبنى المدرسي، وارتفاع كثافة الفصول، وإهمال توفير فناء وملعب لممارسة الرياضات المختلفة، كما يتبين أن نسب استجابة "غير موجود" للمعوقات الثلاثة السابقة تتراوح بين ١٠,٥% - ٣٦,٦% فقط، مما يدل على اتفاق أفراد العينة على وجود هذه المعوقات.

أما فيما يتعلق بضعف الاهتمام بصيانة المبنى، فقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة بين استجابات أفراد العينتين، ولصالح عينة الهيئة الإدارية، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الهيئة الإدارية بمتابعة صيانة المبنى المدرسي أكثر من الهيئة التدريسية، وهي المسئولة عنها.

وفيما يتعلق بترتيب الأهمية بالنسبة للعبارات الأربع يتضح أن الترتيب كما يلي:

"ارتفاع كثافة الفصول" (بالترتيب الأول)، "ضعف صلاحية المبنى المدرسي" (بالترتيب الثاني)، "ضعف الاهتمام بصيانة المبنى" (بالترتيب الثالث)، وإهمال توفير فناء وملعب.. بالترتيب الرابع والأخير. هذا ولم تصف العينة أية معوقات أخرى فيما يتعلق بهذا المحور.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من "هالة عبد السلام" (١٩٩٩م)، التي توصلت إلى أن للمبنى المستخدم لمدارس التربية الفكرية لم يصمم أساساً لهذا الغرض، ودراسة "أمينة الكنيسى" (٢٠٠٠م) من افتقار المباني المدرسية لهذه المدارس إلى معيار الكفاية، ومعيار التجهيزات، ومعيار مناسبتها لكل إعاقلة على حدة. كما تتفق مع ما جاء في تقرير المتابعين المركزيين بالإدارة أنه لم يبين بعض أسوار مدارس التربية الخاصة حتى تاريخ ١٦/٩/٢٠٠٠م، رغم بداية العام الدراسي الجديد (وزارة التربية والتعليم: تقرير المتابعين المركزيين عن الملبسات، مرجع سابق).

وتتعارض هذه النتائج للدراسة الحالية والدراسات السابقة مع ما جاء في تقرير للإدارة العامة للتربية الخاصة عام ١٩٩٦م من أن هيئة الأنبياء التعليمية قد راعت في تشييد مدارس التربية الفكرية أن تكون مساحات الفصول كافية، كما راعت ضرورة توفير ملعب وحديقة لكل مدرسة. (تقرير بشأن تطوير التطعيم، ١٩٩٦م، ٤)، مما يدل على أن الواقع يختلف عن ذلك.

المحور السادس:

السرعة الاجتماعية والتفسيية والطبية للتلاميذ: ويوضح النتائج الخاصة بها الجدول

التالي:

جدول (٧)

تكرار الاستجابات والتسبب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور
فيما يتعلق "بالرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية"
(ن = ٢١٤)

م	المعوقات الخاصة بالرعاية الاجتماعية والطبية والنفسية للتلاميذ	الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية (ن = ١٧٢)			الوزن النسبي المزج	الترتيب حسب الترتيب	القيمة كأ	مستوى الدالة
		موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	غير موجودة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	غير موجودة				
١	ضعف الرعاية الطبية للتلاميذ.	١٤	١٩	٩	٢١	٩٥	٤٦	١,٩٥	٣	٤,٨	غير دل
		٣٣,٣ %	٤٥,٧	٢١,٤	١٨,٠	٥٥,٢	٢٦,٧				
٢	ضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة لتحقيق الرعاية الاجتماعية والنفسية للتلاميذ.	٤	٣١	٧	٥٩	٩٤	١٩	٢,١٧	٢	١٠,٠	٠,٠١
		٩,٥ %	٧٣,٨	١٦,٧	٢٤,٣	٥٤,٧	١١,٠				
٣	إسناد تقديم برامج تأهيلية وإرشادية بالإقامة والتلفزيون لإرشاد أسر المعوقين عقلياً.	١٨	١٨	٦	١٧	٧٥	٣٠	٢,٢٣	١	٠,٣٣	غير دل
		٤٧,٩ %	٤٧,٩	١٤,٣	٣٩,٠	٤٣,٦	١٧,٤				
٤	ضعف الاهتمام بتدريب الكافة بالنظر عن طريق لوجه للتأهيل المختلفة.	١٤	٢٣	٥	٢٢	٨٧	٦٣	١,٨٥	٤	١٥,١	٠,٠١
		٣٣,٣ %	٥٤,٨	١١,٩	١٢,٨	٥٠,٦	٣٦,٦				

قيمة مربع كاي الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوي ٥,٩٩ & ٩,٢١ على الترتيب.

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات كل من أفراد العينة في العبارتين: "ضعف الرعاية الطبية" و"إسهال تقديم برامج تعليمية وإرشادية بالإذاعة والتلفزيون..". مما يدل على وجود هذين المعوقين:

كما تبين أنه توجد فروق دالة بين استجابات العينة في العبارة "ضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة لتحقيق الرعاية الاجتماعية والنفسية للتلاميذ"، لصالح الهيئة التدريسية وبفارق كبير (٣,٤٣%، ٩,٥%)، وربما يرجع ذلك إلى أن هذا العائق يؤثر في المعلم وفي قدرته على توجيه التلاميذ وإرشادهم أكثر من غيره.

كما توجد فروق دالة بين أفراد العيّنتين في عبارة "ضعف الاهتمام بتنمية الثقة بالنفس عن طريق أوجه النشاط المختلفة"، وإصالح أفراد الهيئة الإدارية. وقد يرجع ذلك إلى أن الهيئة الإدارية تلمس ذلك من خلال متابعتها الفنية للمعلمين، لأن الذي يعمل على تنمية الثقة بالنفس، والذي يقوم بأوجه النشاط هو المعلم .

أما بالنسبة لترتيب عبارات هذا المحور من حيث الأهمية فهو كما يلي : " إهمال تقديم برامج تعليمية وإرشادية بالإذاعة والتلفزيون لإرشاد أسر المعوقين عقلياً (للترتيب الأول) ، " وضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة.. " (للترتيب الثاني) ، " وضعف الرعاية الطبية للتلاميذ " (للترتيب الثالث) ، " وضعف الاهتمام بتنمية الثقة بالنفس.. " للترتيب الرابع والأخير.

هذا وقد أضافت العينة للمعوقات الأخرى التالية: "عدم توافر الرعاية الداخلية بالتقسيم الداخلي" بنسبة ٣٢%، "عدم تيسير الخدمة الصحية وتوفير مقاييس الذكاء خاصة في الأقاليم" بنسبة ٣٨%.

هذا على الرغم من أن الخطة الخمسية الثالثة (١٩٩٣/٩٢ - ١٩٩٧/٩٦) لوزارة التربية والتعليم قد أكدت على تقديم الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ المعوقين في مختلف مجالات الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية (برنس رضوان ، مرجع سابق) .

وعلى الرغم من أن تدعيم الصحة النفسية عن طريق أوجه النشاط التي تساعد على الشعور بالأمن وتنمية الثقة بالنفس، وتنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة من أحد أهداف مدارس التربية الفكرية كما حددتها الوزارة (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري (٣٧)، مرجع سابق، ٥).

وإذا كان التلاميذ المعوقون عقلياً في "مصر" يفتقدون إلى الرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية، فإن "الولايات المتحدة الأمريكية" تهتم بالخدمات الاجتماعية، والرعاية النفسية، وتقدم الرعاية الصحية للمعوقين منذ الميلاد.

المحور السابع :

التمويل: ويوضح الجدول التالي النتائج الخاصة بهذا المحور، كما يلي:

جدول (٨)

تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها

داخل كل محور فيما يتعلق بـ "التمويل"

(ن = ٢١٤)

٢	المعوقات الخاصة بالتمويل		الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية (ن = ١٧٢)			الوزن النسبي الموزع	الترتيب حسب الأهمية	قيمة 'ي'	مستوى الدلالة
			موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة قليلة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة قليلة				
١	محدودية التمويل الحكومي.	ك	٣١	١١	-	٩٤	٧٤	٤	٢,٥٧	١	٥,٥	غير دل
		%	٧٣,٨	٢٦,٢	-	٥٤,٧	٤٣,٠	٢,٣				
٢	الاعتماد على الجهود الذاتية للمعلمين في الإنفاق.	ك	٤	٣٥	٣	٤٧	١١٦	٩	٢,١٨	٢	٦,٠	٠,٠٥
		%	٩,٥	٨٢,٣	٧,١	٢٧,٣	٦٧,٤	٥,٢				
٣	ضعف التمويل الأهلي.	ك	١٠	٢١	١١	١٢	١٠٠	٦٠	١,٧٧	٣	١٠,٥	٠,٠١
		%	٢٣,٨	٥٠,٠	٢٦,٢	٧,٠	٥٨,١	٣٤,٩				

أهمية مربع كاي الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوي ٥,٩٩ & ٩,٢١ على الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين أفراد عينة الدراسة من الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية في عبارة "محدودية التمويل الحكومي" وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه "مختار عبد الجواد" (١٩٩٤م) من محدودية المصادر المالية اللازمة لتحسين الخدمات المقدمة لتلاميذ التربية الخاصة.

كما دلت النتائج الواردة بالجدول السابق أيضاً على أنه توجد فروق دالة احصائياً بين أفراد العيّنتين في العبارة "الاعتماد على الجهود الذاتية للمعلمين في الإنفاق"، ولصالح الهيئة التدريسية، وبغراق كبير في استجابة "موجود بدرجة كبيرة" فهو (٩,٥ % ، ٢٧,٣ %)، وقد يعود ذلك لأن الهيئة التدريسية هي التي تقوم بالإنفاق إذا اقتضى الأمر ذلك، كما تبين أثناء الزيارات الميدانية. كما توجد فروق دالة بينهما في العبارة "ضعف التمويل الأهلي"، ولصالح الهيئة الإدارية، ويعود ذلك إلى أن الهيئة الإدارية هي التي تتلقى التمويل الأهلي وتشرف عليه.

كما يتبين من الجدول السابق أيضاً أن ترتيب الأهمية بالنسبة للمعوقات الخاصة بالتمويل كما يلي: "محدودية التمويل الحكومي" (الترتيب الأول)، "والاعتماد على الجهود الذاتية للمعلمين في الإنفاق" (الترتيب الثاني)، "وضضع التمويل الأهلي"، الترتيب الثالث والأخير.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة برادوك وهيب (Bradock & Hemp ١٩٩٧م) التي كشفت عن أن "نول الكومنولث" قد قدمت دعماً مالياً لتحسين ظروف معاهد التربية الفكرية، وزيادة الاهتمام بالتلاميذ المعوقين عقلياً. وهذه النتيجة طبيعية وذلك للاختلاف الكبير في الظروف الاقتصادية بين مصر والولايات المتحدة.

وما توصلت إليه الدراسة الحالية بشأن "محدودية التمويل الحكومي" يتفق مع تقرير صدر عام (١٩٩٧/٩٦م) بشأن قلة الميزانيات والاعتمادات المتاحة لمدارس التربية الخاصة، ومن بينها مدارس التربية الفكرية وأقسامها المهنية، مما يؤكد أن قلة المخصصات المالية تمثل معوقاً أمام هذه المدارس، وذلك رغم ما نص عليه القرار الوزاري رقم (٣٧) لعام ١٩٩٠م من ضرورة وضع ميزانية خاصة لهذه المدارس. (وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري (٣٧)، مرجع سابق، ٧).

وللوقوف على مدى الاختلاف بين المحاور السبعة المتعلقة بمعوقات مدارس التربية الفكرية، تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الجهة (ف) One Way ANOVA، لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات المحاور موضع الدراسة، وتحديد درجة أهمية كل محور كمعوق بهذه المدارس، وذلك كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين لدرجات المحاور المتعلقة بالمعوقات التي تواجه

مدارس للتربية الفكرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٠٣٩,٣٧١	٦	٨٣٩,٨٩٥	٢٨٨,٣٣٥	٠,٠١
داخل المجموعات	٤٣٤٣,١٥٠	١٤٩١	٢,٩١٣		
الدرجة الكلية	٩٣٩٢,٥٢١	١٤٩٧			

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٩) السابق عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين استجابات أفراد عينة الدراسة (الهيئة الإدارية ، والهيئة التدريسية) ، فيما يتعلق بالمحاور السبعة المتعلقة بمعوقات مدارس التربية الفكرية ، حيث كانت قيم "ف" المحسوبة المجبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ف" عند درجات الحرية (١٤٩١،٦) .

ولإجراء المقاضلة بين متوسطات درجات المحاور السبعة موضع المقارنة، تم حساب قيمة اختبار شيفيه (Scheffe's Test) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ كما يوضحها جدول رقم (١٠) التالي:

جدول (١٠)

نتائج استخدام "طريقة شيفيه" لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المحاور المدروسة ومعرفة ترتيبها من حيث الأهمية

الترتيب	المحاور	المتوسط	١٢,٧٣	١٠,٤٦	٨,٥٥	٨,٢٦	٨,٠٢	٧,٢٨	٦,٥٢
الأول	١- المعلمون	١٢,٣٣	-	-	-	-	-	-	-
الثاني	٢- المناهج وطرق التدريس	١٠,٤٦	٠١,٩٢	-	-	-	-	-	-
الثالث	٣- الوسائل التعليمية للتجهيزات	٨,٥٥	٠٣,٧٨	٠١,٨٦	-	-	-	-	-
الرابع	٤- المرحلة الطبية والاجتماعية والنفسية للتأهيل	٨,٢٦	٠٤,١٢	٠٢,٧٠	٠,٣٤	-	-	-	-
الخامس	٥- المباني التعليمية	٨,٠٢	٠٤,٣٦	٠٢,٣٩	٠,٥٣	٠,١٩	-	-	-
السادس	٦- قبل التأهيل والتدريب	٧,٢٨	٠٥,٠٥	٠٣,١٣	٠١,٧٧	٠,٩٣	٠,٧٤	-	-
السابع	٧- التدريب	٦,٥٢	٠٥,٨١	٠٣,٨٩	٠٢,٠٣	٠١,٦٩	٠١,٥٠	٠,٧٦	-
قيمة شيفيه ٠.٠٥		-	١,٢٦						

أسفرت للنتائج المدونة بالجدول السابق عن ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المحاور الخاص بالمعوقات المتعلقة "بالمعلمين"، وبقي المحاور الأخرى، وهذه النتائج تشير إلى أهمية الدور الذي يلعبه هذا المحور في سير العملية التعليمية بمدارس التربية الفكرية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المحاور الخاص بالمعوقات المتعلقة "بالمناهج وطرق التدريس" وبقي المحاور الأخرى الأقل منه في درجة المتوسط.

وجود فروق دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المحور الخاص بالمعوقات المتعلقة "بالوسائل التعليمية والتجهيزات" وبين المحور الخاص "بمعوقات قبول التلاميذ وتصنيفهم"، والمحور الخاص بمعوقات "التمويل".

وجود فروق ذات دلالة عن مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المحور الخاص "بالرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية للتلاميذ" وبين المحور الخاص بمعوقات "التمويل".

من خلال هذه النتائج يمكن ترتيب محاور الدراسة الخاصة بالمعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية تبعاً لأهمية تأثيرها كعائق للعملية التعليمية، حيث احتل المحور الخاص بالمعلمين المركز الأول، يليه المحور الخاص "بالمناهج وطرق التدريس" التي احتلت (المركز الثاني) من حيث الأهمية، يليها المعوقات الخاصة "بالوسائل التعليمية والتجهيزات" التي (احتلت المركز الثالث)، يليها المعوقات الخاصة "بالرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية للتلاميذ" التي احتلت (المركز الرابع)، يليها المعوقات الخاصة "بالمباني المدرسية" التي احتلت (المركز الخامس) من حيث الأهمية، يليها المعوقات الخاصة "بقبول التلاميذ وتصنيفهم" وقد احتلت (المركز السادس)، وأخيراً المعوقات الخاصة "بالتحويل" التي احتلت المركز السابع والأخير.

ومعنى هذا أن المعوقات الأكثر أهمية هي التي أخذت لترتيب الأول والثاني، والثالث، والرابع، والمعوقات الأقل أهمية هي التي أخذت الترتيب السابع والسادس، والخامس.

والوقوف على مدى الاختلاف بين استجابات الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية فيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية، تم استخدام اختبار (ت) (T. Test) لمؤسطين غير مرتبطين، وذلك لمعرفة الفروق في متوسطات درجات استجابات الهيئة الإدارية، واستجابات الهيئة التدريسية عند كل محور، وذلك كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية فيما يتعلق بمعوقات مدارس التربية الفكرية

٢	المحاور الخاصة بمعوقات مدارس التربية الفكرية	الهيئة الإدارية ن = ٤٢		الهيئة التدريسية ن = ١٧٢		٣	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	قبول التلاميذ وتصنيفهم.	٧,٢١٤	١,٠٤٨	٧,٢٩٧	١,٢٨٤	غير دال	٠,٣٨	
٢	المناهج وطرق التدريس.	١٠,١٦٧	٢,١٠٦	١٠,٤٦٥	١,٩٥٤	غير دال	٠,٨٧	
٣	الوسائل التعليمية والتجهيزات.	٨,٣٨١	١,٩٨٧	٨,٥٩٣	١,٨٧٦	غير دال	٠,٦٥	
٤	المعلمون.	١٣,٠٠٠	٢,١٦٤	١٢,١٦٣	٢,١٥١		٢,٣٦	٠,٠٥
٥	المباني التعليمية.	٨,٤٥٢	١,٧٧٠	٧,٩١٣	١,٦٤٣	غير دال	١,٨٨	
٦	الرعاية الطبية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ.	٨,٤٤٨	١,٦١١	٨,١٢٢	١,٥٨٧	غير دال	١,٥٥	
٧	التنوير.	٦,٧٣٨	١,١٢٧	٦,٤٦٥	١,١٠٥	غير دال	١,٤٣	

قيمة ت' الجدولية عند درجات حرية (٢١٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٩٦ & ٠,٠١ = ٢,٥٨

يتضح من الجدول رقم (١١) السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات استجابات الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية في جميع المحاور الخاصة بمعوقات مدارس التربية الفكرية، حيث كانت قيم ت' عند درجات حرية (١٨)، ومستوى دلالة (٠,٠٥)، باستثناء المحور الخاص "بالمعلمين" الذي دلت النتائج على وجود فروق دالة بين الاستجابات الخاصة بين أفراد العيّنتين عند مستوى ٠,٠٥، ولصالح أفراد الهيئة الإدارية، ويرجع ذلك إلى أن الهيئة الإدارية أكثر إدراكاً للعجز في المعلمين وخلافه من معوقات خاصة بالمعلم.

والخلاصة أن النتائج السابقة توضح أن الواقع التربوي بمدارس التربية الفكرية يشهد مجموعة من المعوقات التي تؤثر سلباً على هذه المدارس، وأن هناك اتفاق في آراء الهيئة

الإدارية والهيئة التدريسية على معوقات مدارس التربية الفكرية، مما يشير إلى أهمية هذه المعوقات التي تعوق العملية التعليمية بهذه المدارس. كما يتضح من النتائج السابقة أنها تختلف عما يرد ببعض تقارير المتابعة بإدارة التربية الفكرية بالوزارة، مما يدل على أن هذه التقارير تختلف عن الواقع الميداني، مما يدعو إلى ضرورة مراجعة المسؤولين لهذا الأمر.

تصور مقترح للتغلب على المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية في مصر

فسي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج، وفي ضوء ما اتضح من تناول تجربتين عالميتين رائدتين، هما الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا في مجال تربية المعوقين عقلياً، تطرح للدراسة الحالية تصوراً مقترحاً يمكن به التغلب على المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية، ويلتالي تطوير هذه المدارس.

وسوف يتناول هذا التصور المقترح المحاور التالية:

- أسس التصور المقترح.
- أهداف التصور المقترح.
- العناصر المختلفة للتصور المقترح.

(أ) أسس التصور المقترح:

- ١ - أن الاهتمام بمدارس التربية الفكرية وتطويرها يمثل حاجة ملحة، لأن من شأن هذا التطوير أن يقلل من الآثار المترتبة على مشكلة الإعاقة العقلية.
- ٢ - أن الاعتراف الاجتماعي بدور مدارس التربية الفكرية يمثل دافعاً قوياً لها للقيام بدورها المطلوب، لأكبر عدد ممكن من المعوقين عقلياً، وتحقيق المزيد من الإنجاز.
- ٣ - ضرورة مواكبة هذه المدارس للمستجدات والتطورات الحادثة في مجال تعليم وتأهيل ورعاية المعوقين عقلياً في الدول المتقدمة، مثل الولايات المتحدة وإنجلترا.

(ب) أهداف التصور المقترح: يستهدف التصور المقترح تحقيق ما يلي:

- ١- تهيئة الفرصة أمام صانعي القرارات وواضعي السياسة التعليمية لمدارس التربية الفكرية، والقائمين على تطويرها لاتخاذ قراراتهم بصورة فعالة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية بهذه المدارس.

٢ - الإفادة من تجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة في هذا المجال وتطبيقها بما يتواءم مع ظروف المجتمع المصري وإمكاناته، وذلك لمسايرة التطورات الحديثة والمعاصرة في هذا المجال.

٣ - تجاوز المعوقات التي تعترض مدارس التربية الفكرية وتعوّقها عن أداء دورها المنشود.

٤ - تغيير النظرة المجتمعية لمدارس التربية الفكرية وتلاميذها من المعوقين عتياً.

(ج) عناصر التصور المقترح وآليات تنفيذه:

أولاً : قبول التلاميذ وتصنيفهم : في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من ضعف الاهتمام بشروط القبول بمدارس التربية الفكرية، توصي الدراسة في تصورها المقترح بالعمل على ضرورة التطبيق الجاد لشروط القبول والتقيّد بهذه المدارس، وذلك من خلال الآليات التالية:

١ - التأكيد على شرط القبول الأساسي، وهو حصول التلميذ المعوق عقياً على درجة نكاه تتراوح ما بين (٥٠ - ٧٥)، وعدم السماح بتدخل الواسطة، أو المجاملة، أو التعاطف.

٢ - تكوين لجنة متابعة من إدارة التربية الفكرية بالوزارة للتأكد من المصادقية في إجراءات القبول والتقيّد، ومخالفة ذلك يعرض المدرسة للمساءلة.

٣ - إعادة النظر في تشكيل لجان القبول المسؤولة عن تطبيق شروط القبول والتقيّد، وعدم اقتصار ذلك على الأطباء، بل تشكل لجنة مكونة من طبيب، وأخصائي اجتماعي، وأخصائي نفسي، وعضو من الهيئة التدريسية، وعضو من الهيئة الإدارية (مدير/ ناظر/ وكيل).

٤ - تزويد المدارس بالمقاييس والاختبارات النفسية اللازمة، وخاصة مقياس "ستانفورد بينيه"، وذلك لتطبيق شروط القبول بصورة موضوعية.

٥ - تجنب العشوائية في توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية، بل توزيعهم توزيعاً مناسباً للأعمار ودرجات النكاه المتقاربة.

٦ - الالتزام بالكثافة المقررة للفصل الدراسي، حسب القانون، حتى لا تؤثر الكثافة الكبيرة على أداء المعلم، وبالتالي عدم استفادة التلميذ.

٧ - الاستفادة بما هو متبع بالدول المتقدمة، كالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا واليابان وفرنسا... في هذا المجال، ومحاولة تطبيق ما يتناسب مع مجتمعا، مثل إلزامية التعليم لهذه الفئة حتى يتم الاستيعاب الكامل للتلاميذ المعوقين عقلياً ممن في سن المدرسة.

ثانياً: المناهج وطرق التدريس: في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج في هذا المجال، فإن التصور المقترح يؤكد على ما يلي:

١ - ضرورة وضع مناهج خاصة بمدارس التربية الفكرية بحيث يتواءم محتواها وخصائص التلميذ المعوق ذهنياً، مع صياغتها صياغة تتناسب مع طبيعة وخصائص هذا التلميذ، بدلاً من الاعتماد على المناهج الدراسية العادية للطفل العادي.

٢ - أن يتم وضع هذه المناهج عن طريق أساتذة متخصصين في الإعاقة العقلية وأساتذة متخصصين في المناهج.

٣ - أن يتم تكوين لجان مختصة بمراجعة هذه المناهج بصورة مستمرة، ودراسة مدى ملاءمتها لهؤلاء التلاميذ، والاستفادة مما يحدث في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية، فالمنهج بها يتميز بالتغيير والتطوير المستمر.

٤ - أن تراعى الحدة والحدثة في تطوير هذه المناهج، عن طريق مسايرتها للتطور التكنولوجي المعصري، ومواكبة الدول المتقدمة في هذا الشأن.

٥ - ضرورة مراجعة المجالات المهنية المقررة بمرحلة الإعداد المهني بهذه المدارس، حيث أثبتت الدراسة بأنها نمطية، وذلك بالاستفادة من الاتجاهات الحديثة، كاستخدام تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة في تعليم المعوقين عقلياً.

٦ - العمل على زيادة الوقت المخصص للتدريبات المهنية بمرحلة الإعداد المهني، حيث توصلت للدراسة أنه غير كاف.

٧ - أن يتضمن برنامج إعداد معلم التربية الفكرية طرق التدريس المطورة وتدريبه عليها ميدانياً.

ثالثاً: الوسائل التعليمية والتجهيزات: توصلت الدراسة إلى أن مدارس التربية الفكرية تعاني من قلة الوسائل التعليمية والتجهيزات، لذا توصي الدراسة في تصورها المقترح بالآتي:

- ١ - ضرورة العمل على إمداد الوزارة لمدارس التربية الفكرية بوسائل تعليمية وأجهزة متطورة وكافية ومناسبة للإعاقة العقلية، ومتابعة العمل على إصلاحها وصيانتها على مدار السنة.
 - ٢ - ضرورة إمداد الوزارة لهذه المدارس بالمواد الخام اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية غير المتاحة، وتدريب المعلمين على إنتاج الوسائل بأنفسهم، وذلك تحت إشراف موجهي المواد الثقافية والمهنية، وقسم الوسائل التعليمية بالإدارة التعليمية للتابعة لهم.
 - ٣ - العمل على تدريب المعلمين أثناء إعدادهم بالكليات الجامعية، أو بالبعثة الداخلية على إنتاج وسائل تعليمية مناسبة لتلاميذ هذه المدارس.
 - ٤ - إقامة سوق خيري بكل مدرسة للتربية الفكرية، وتسويق المنتجات التي ينتجها التلاميذ، والاستفادة من العائد في توفير بعض الوسائل التعليمية المطلوبة.
 - ٥ - استخدام تكنولوجيا التعليم، أي استخدام الوسائل التكنولوجية، والاستفادة من التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وذلك بإعداد شرائط الكمبيوتر، والفيديو المعدة خصيصاً لفئة المعوقين عقلياً، فقد توصلت دراسة "فرانكس و دوجلاس Frances & Douglas" إلى إمكانية استفادة المعوقين عقلياً من مساعدات الذاكرة التي يقدمها الكمبيوتر، وذلك من خلال إعادة الكلمات عدة مرات. (Frances & Douglas, 1997, 611).
- رابعاً: **المعلم:** في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من وجود عجز في المعلمين الجامعيين المؤهلين تربوياً، لذا توصي الدراسة بضرورة إعداد معلمي مدارس التربية الفكرية في إطار جامعي، ومن الآليات التي تسهم في تنفيذ ذلك ما يلي:
- ١ - إنشاء قسم للتربية الخاصة تخصص تربية فكرية بكليات التربية، والتربية النوعية لتخريج معلمين للمواد الثقافية، والمواد المهنية للعمل بمدارس للتربية الفكرية.
 - ٢ - ويمكن إنشاء كلية للتربية الخاصة، مهمتها إعداد معلم التربية الخاصة لفئات الإعاقة المتلوعة، الفكرية، والسمعية، والبصرية، وإتاحة الفرص للحصول على الماجستير والدكتوراه في الإعاقة التي تم التخصص فيها، وقد أخذت جامعة جالوديت Gallaudet "بالولايات المتحدة الأمريكية" بهذا الاتجاه (عثمان فراج: (١)، مرجع سابق).
 - ٣ - العمل على إنشاء دبلوم للتربية الخاصة شعبة التربية الفكرية بكليات التربية، والتربية النوعية لمدة عامين، وتشجيع الطلاب خريجي هذه الكليات على الالتحاق بها.

- ٤ - العمل على جدية الاختبارات للشخصية التي تعقد للطلاب المتفهمين، لضمان حسن انتقائهم، والتأكد من استعداداتهم للعمل مع تلاميذ معوقين عقلياً.
- ٥ - التكبير بالتربية الميدانية للطلاب المعلمين في مدارس التربية الفكرية، بأن تبدأ من الفرفة الثانية وحتى الرابعة بالكلية، بحيث تزداد فرص التدريب على التدريس للتلاميذ المعوقين عقلياً.
- ٦ - أن يتم تدريب الطلاب المعلمين بتلك الكليات على استخدام تكنولوجيا التعليم، تمهيداً لاستخدامها عند التخرج، كإدخال تطبيقات الكمبيوتر في إعداد معلم التربية الفكرية، واستخدام برامج مناسبة له عند التعامل مع هؤلاء التلاميذ.
- ٧ - توسيع فرصة الالتحاق بالبعثة الداخلية لمعلمي مدارس التربية الفكرية، وذلك لتوفير فرص التأهيل التربوي للمعلمين غير المؤهلين تربوياً، والقائمين على رأس العمل بهذه المدارس، والعمل على مدّ المدة الدراسية المقررة لها إلى علمين بدلاً من عام واحد.
- ٨ - إرسال بعثات للخارج للمعلمين الحاليين، وحديثي التخرج في مجال التربية الفكرية لاكتساب الخبرات الميدانية، والتعرف على الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال.
- ٩ - العمل على مراجعة نظام الدورات التدريبية الحالية لمعلمي التربية الفكرية، حيث دلت الدراسة الحالية على عدم قناعتهم بجدوى هذه الدورات، وذلك بأن تشكل لجنة من المختصين لمراجعتها، بعد أخذ آراء المعلمين الذين أتموا هذه الدورات بالفعل، والتعرف على مواطن الضعف فيها لتلافيه، مع الأخذ في الاعتبار تجارب الدول المتقدمة مثل "إنجلترا" التي تهتم اهتماماً كبيراً بالدورات التعليمية التي تجعل المعلم على صلة بكل ما هو جديد ومتطور في مجال الإعاقة التي يعمل بها.
- ١٠ - إنشاء وحدات تدريب تتولى تدريب المعلمين ومديري مدارس التربية الفكرية، والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين العاملين بها على أساليب التعامل مع التلاميذ المعوقين عقلياً.
- ١١ - ضرورة حث معلمي مدارس التربية الفكرية على الاستفادة بأعضاء هيئة التدريس بكلليات التربية، أقسام علم النفس والصحة النفسية وأصول التربية والمناهج، لاستشارتهم في كيفية مواجهة ما قد يصعب عليهم من مشكلات تعليمية تتعلق بتلاميذهم.

١٢- تشجيع المعلمين على الأخذ "بأسلوب التربية التفرغية" كأحد الأساليب الحديثة في مجال تربية وتعليم المعوقين عقلياً، والذي تم تطبيقه "بالولايات المتحدة الأمريكية" وهو "أسلوب نفسي-تربوي، وضع أسسه ومعلمه البروفيسور الأمريكي "ويليام بيركي William Purkey" قاصداً به العملية التعليمية القائمة على الثقة بالنفس، والثقة بالآخرين، والتركيز على العلاقات الإيجابية بين المعلم والمتعلم، والذي من شأنه أن يحدث تغيراً إيجابياً في شخصية تلميذ التربية الفكرية، مما يساعد على تعديل مفهوم الذات لديه". (Umbreit, J., 1996, 28-29)، ومما هو جدير بالذكر أن هذا الأسلوب يختلف عن "أسلوب التفرغ" في التربية الإسلامية، حيث أنه "وسيلة هامة وأساسية في ترغيب الناس في العمل الحسن عن طريق الإثابة والمكافأة" (سعيد علي، ١٩٩٢م، ٣١٢).

١٣- أن تقوم وسائل الإعلام تحت إشراف إدارة التربية الفكرية بوزارة التربية والتعليم بحملة إعلامية لنشر الوعي لدى المواطنين بتغيير النظرة إلى مدارس التربية الفكرية وتلاميذها ومعلميها، وأهمية الدور الذي تقوم به هذه المدارس.

خامساً: المباني المدرسية: أسفرت الدراسة الميدانية فيما يتعلق بهذا المحور عن ضعف صلاحية المبني المدرسي، وارتفاع كثافة الفصول، وإهمال توفير لواء وملعب لممارسة الرياضات المختلفة، وضعف الاهتمام بصيانة المبني، لذلك نقترح الدراسة بعض المقترحات في تصورها لهذا المحور:

١ - أن تقوم هيئة الأبنية التعليمية بوزارة التربية بتشكيل لجنة لمتابعة التقارير، والتأكد من جدية تنفيذ القرارات الصادرة بشأن تشييد المباني لمدارس التربية الفكرية، ومطابقتها للمواصفات المقررة لهذه المباني، ومدى كفايتها وصلاحيتها وصيانتها، حيث أن تقارير المتابعة شيء، والواقع الميداني شيء آخر، مما يؤكد ضرورة إعادة النظر في مصداقية المتابعة.

٢ - أن يزود المبني بفناء مناسب يستوعب أعداد التلاميذ، وملعب لممارسة الرياضات المختلفة.

٣ - دعوة الجمعيات الأهلية، والمجالس المحلية على مستوى المحافظة والمدينة والقرية، لمشاركة الحكومة في تشييد المباني المدرسية للتلاميذ المعوقين عقلياً.

٤ - حث ومناشدة رجال الأعمال للمساهمة في بناء مدارس لهؤلاء التلاميذ، على أن يكون لأجهزة الإعلام دور في هذا الشأن.

ملاحضاً : الرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية:

أثبتت الدراسة الحالية ضعف الرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية المقدمة للتلاميذ المعوقين عقلياً بمدارس التربية الفكرية، لذا توصي الدراسة في تصورهما المقترح بالآتي:

١ - العمل على توثيق الصلة بين المدرسة والأسرة عن طريق الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين للتعاون على حل مشكلات التلاميذ، وتسهيل تكيف التلميذ مع زملائه ومعلميه خاصة وأن "اتجاه المشاركة الأسرية" في رعاية المعوقين عقلياً من أشهر الاتجاهات الحديثة في هذا المجال وقد أخذت "الولايات المتحدة" بهذا الاتجاه، خاصة في "ولاية فرجينيا" حيث تقوم المؤسسات المختصة بإيفاد المتخصصين إلى الأسر التي بها معاق، لتطعيم الوالدين سبل الرعاية والتدريب على مهارات الحياة اليومية (Harriet & Could, 1999, 49)

٢ - أن يكون هناك علاقة ودية تبادلية وتنسيق بين إدارة التربية الفكرية وكليات الآداب والتمهنة، ومركز البحوث التربوية، وذلك للاستفادة مما توصلت إليه نتائج البحوث الاجتماعية والنفسية والتربوية وتوصيلاتها في مجال الإعاقة العقلية.

٣ - عمل ندوات مستمرة لأولياء أمور التلاميذ لتوعيتهم بواقع أبنائهم، وطرق التعامل معهم حتى يتقوا في أنفسهم.

٤ - إقامة الحفلات الترفيهية والمسكرات والرحلات، ومختلف أوجه النشاط الاجتماعي والثقافي والرياضي تحت إشراف الأخصائيين الاجتماعيين، لما لذلك من أثر في تنمية شخصية التلميذ المعوق عقلياً من النواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية، وكأسلوب وقائي وإنمائي وعلاجي لجوانب التصور في شخصية هذا التلميذ.

٥ - التوجيه والتقوم والمتابعة المستمرة للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين من قبل إدارة التربية الفكرية، للتأكد من أدائهم لعملهم على أكمل وجه، مع عدم تكليفهم بأعمال أخرى غير المكلفين بها.

٦ - تشجيع الأخصائي الاجتماعي على عمل البحوث الاجتماعية للتلاميذ المعوقين عقلياً، وأخذ النتائج التي يتوصل إليها مأخذ الجد في معاملة التلاميذ وتوجيههم.

٧ - إعداد برنامج زمني على مدار العام لعمليات الفحص الطبي الدوري الشامل، والفحص النفسي للتلاميذ، من خلال العيادات الخاصة بالتأمين الصحي لدخل المدرسة وخارجها، بهدف رعاية التلاميذ طبيياً ونفسياً وعلاجهم.

٨ - أن تكون هناك لجان طبية لمتابعة ومراقبة مدى إتمام الكشف الدوري على التلاميذ من قبل الطبيب المختص، والتأكد من تطبيق نظم التأمين الصحي.

٩ - محاولة الاقتداء بـ"فلوريات المتحدة الأمريكية" في تقديم الرعاية الصحية للأطفال المعوقين عقلياً منذ الميلاد.

سابعاً: التمويل: لقد توصلت الدراسة الميدانية إلى محدودية التمويل الحكومي لمدارس التربية الفكرية، وكذلك ضعف التمويل الأهلي، والاعتماد على الجهود الذاتية للمعلمين في الإنفاق، لذا توصي الدراسة في تصورها المقترح بما يلي:

١ - التخفيف من حدة المركزية في عملية التمويل، على أن تتولى لجنة إدارية ومالية في كل إدارة التصرف في الميزانية الخاصة بمدارسها حسب الأولويات.

٢ - تشجيع رجال الأعمال والأهالي القادرين على تقديم الدعم المادي والدعم العيني لمدارس التربية الفكرية، وذلك عن طريق دعوة بعض رجال الأعمال وكبار المستثمرين من الأهالي لزيارة هذه المدارس، وتعريفهم بدورها وأهميتها في رعاية التلاميذ المعوقين عقلياً.

٣ - إقامة معارض للأمر المنتجة من إنتاج أسر تلاميذ مدارس التربية الفكرية، وسوق خيري من أعمال تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بهذه المدارس، والإعلان عنها، ودعوة رجال الأعمال والأهالي للحضور وتشجيع هذه المنتجات، والاستفادة من ناتج الدخل في تمويل هذه المدارس.

٤ - تشجيع إسهام المجلس المحلي بكل محافظة ومدينة وقرية في دعم مدارس التربية الفكرية، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق صندوق الخدمات بالمحافظة.

٥ - إصدار طابع بريدي للمعوقين عقلياً يعود دخله على مدارس هذه الفئة.

٦ - مشاركة وزارة الأوقاف في تمويل مدارس التربية الفكرية، عن طريق تخصيص جزء من أوقاف كل محافظة يعود ريعه على هذه المدارس.

٧ - إقامة حملة إعلامية تليفزيونية وإذاعية وصحفية لحث القادرين على المساهمة ب تبرعات مالية أو عينية، للاستفادة بها في سد النقص المالي بهذه المدارس، مع السماح لمديري هذه المدارس بقبول التبرعات والإعانات المادية والعينية من المتطوعين، على أن يتم ذلك في إطار قانوني ومرت.

المراجع

أولاً : المراجع العربي :

- ١ - اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية (١٩٩٩): النشرة الدورية، المنة السادسة عشر، العدد (٥٨)، القاهرة.
- ٢ - _____ (١٩٩٨): بحوث ودراسات وتوصيلت المؤتمر القومي للمابيع للاتحاد، قوى الاحتولجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي، (٨-١٠ ديسمبر)، القاهرة.
- ٣ - _____ (١٩٩٠): تقرير وتوصيلت المؤتمر الخامس، نحو طفولة غير معوقة، (٦-٨ نوفمبر)، القاهرة.
- ٤ - _____ (١٩٩٤): توصيلت المؤتمر السادس للاتحاد نحو مستقبل أفضل للمعوقين، (٢٩-٣١ مارس)، القاهرة.
- ٥ - _____ (١٩٨٥): ميثاق رعاية المعوقين، القاهرة.
- ٦ - أحلام رجب عبد الغفار (١٩٩٥): تربية المتخلفين عقلياً في مدارس التربية الفكرية بمصر (الواقع والمأمول)، وزارة التربية والتعليم، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، نحو تربية خاصة أفضل، (١٦-١٩ أكتوبر)، المجموعة لثلاثية لبرنامجية (المحتوى والعمليات)، القاهرة.
- ٧ - أحمد إبراهيم أحمد (١٩٩٣): "الخدمات التعليمية والتأهيلية المقدمة للمعوقين وانكاساتها على إنتمابهم بالبيئة"، مجلة البحوث للنفسية والتربوية، المنة (٩)، العدد (٣)، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- ٨ - أحمد سامي محمد (١٩٩٠): "جهود وزارة التربية والتعليم في مجال الإعاقة العقلية"، مؤتمر مستقبل خدمة المعوق في مصر وخاصة المعوق عقلياً، (٨ فبراير - ١ مارس) كارتاس، مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية ، القاهرة.
- ٩ - أحمد الصحاوي، عبد العزيز المرطلوي (١٩٩٦): تكوين مقاييس اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلد (٢٤)، عدد (٢) الكويت.
- ١٠ - أحمد عمر هاشم (١٩٩٠): "الطفولة في الإسلام"، المؤتمر الدولي "الطفولة في الإسلام"، ج١ (١)، (٩-١٢ أكتوبر)، كلية لدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة.

- ١١- أسامة إبراهيم مرقس (١٩٩٦): تربية الأطفال المعوقين اجتماعياً بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مصر وبعض الدول الأخرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ١٢- إسماعيل شرف (١٩٨٦): تأهيل المعوقين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- ١٣- الأمالة العلة للاتحاد العربي للأخصائيين الاجتماعيين (١٩٨٠): تقرير عن نتائج الندوة الثانية لاستراتيجية العمل الاجتماعي في الوطن العربي حول الانماج الاجتماعي والمهني للمعوقين، (١٤-١٨ أكتوبر)، الأمانة العامة للاتحاد العربي للأخصائيين الاجتماعيين: من أجل المعاقين، بنغازي، الجماهيرية الليبية.
- ١٤- الجمعية العامة للأمم المتحدة (١٩٧٥): قرار رقم (٣٠/٣٤٤٧)، بشأن حقوق المعوقين (٩ ديسمبر).
- ١٥- الشعبة القومية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٨): مجلة اليونيسكو، نشره تصدرها الشعبة، السنة (١٧)، المعدادن الثالث والرابع، عدد خاص بمناسبة العام الدولي للطفل، المطبعة العلمية، القاهرة.
- ١٦- المجلس الأعلى للثقافة، المركز القومي لثقافة الطفل (١٩٩٦): قانون الطفل، القاهرة.
- ١٧- المجلس العربي للطفولة والتنمية (١٩٩٠): التنقيح المهني للمعوقين في الوطن العربي، القاهرة.
- ١٨- المجلس القومي للطفولة والأمومة (١٩٩٢): توجهات الخطة القومية للحد من الإعاقة للأطفال ج.م.ع، (١٩٩٢/١٩٩٧)، القاهرة.
- ١٩- المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية (١٩٦٩): بحث احتياجات الطفولة في ج.م.ع، القاهرة.
- ٢٠- _____، بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف) (١٩٩١): عمالة الأطفال في مصر، القاهرة.
- ٢١- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٢): توصيات المؤتمر العلمي الثالث قضايا ومشكلات نوى الاحتياجات الخاصة في التطعيم قبل الجامعي (رؤى مستقبلية)، (١٢-١٤ مايو)، القاهرة.
- ٢٢- المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (١٩٨٨): تربية المراهقين المعوقين، الإنماج في المدرسة، ترجمة: عبد الرزاق عمارة، مركز البحث والتجديد في التعليم، منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، تونس.

- ٢٣- المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠): تأمين حاجات التعليم الأساسية، رؤية للتسعينيات، القاهرة.
- ٢٤- أمل معوض الهجرسي (١٩٩٨): تربية الأطفال المعوقين عقلياً في جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- ٢٥- أمينة إسماعيل لكتنيسي (٢٠٠٠): دراسة تقويمية للسياسة التعليمية للتربية الخاصة في مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (أفرع بنها).
- ٢٦- برنس أحمد رضوان (١٩٩٣): أسلوب تطوير التعليم الأساسي بما يتواءم مع تغيرات العصر وتحديات المستقبل، ندوة شباب مصر وتحديات المستقبل، (٦-٨ فبراير)، جمعية خريجات الجامعة، مؤسسة فريد من تومن، القاهرة.
- ٢٧- تقرير عن ندوة (١٩٩٤): ضوء على التربية الخاصة في بعض البلدان العربية، (٣-٨/٤/١٩٩٣)، مجلة للتربية الجديدة، عدد (٥٤)، يونيو/ سبتمبر، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، عمان.
- ٢٨- تورجنسون (١٩٩٤): تربية ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ترجمة: يوسف القويوتي، مجلة التربية الجديدة، عدد (٥٤)، يونيو/ سبتمبر، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، عمان.
- ٢٩- توصيات مؤتمر مستقبل خدمة المعوقين عقلياً (١٩٩١): مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية، (٣/١)، القاهرة.
- ٣٠- حامد عمار (د.ت): "المعوقون في إطار تنمية الموارد البشرية" الأمانة العامة للاتحاد العربي للأشخاص ذوي الإعاقة: من أجل المعوقين، جـ (١)، بنغازي، الجماهيرية الليبية.
- ٣١- خلف محمد البحري (٢٠٠٢): تمويل التربية الخاصة في مصر، الصعوبات والمصادر الجديدة لمخصصات بحوث ودراسات المؤتمر العلمي الثالث قضايا ومشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم قبل الجامعي (رؤى مستقبلية)، (١٢-١٤ مايو)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- ٣٢- رسمي عبد الملك رستم (١٩٩٠): نظرة تربوية مستقبلية لوسائل حماية الطفل من الإعاقة، المؤتمر الخامس "حقوق طفولة غير معوقة"، (٦-٨ نوفمبر)، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.

- ٣٢- معاد حسين (١٩٩٠): "إعداد الطفولة المعوقة لاستثمارها كموارد بشرية منتجة"، ندوة **الطفولة المعوقة**، (١٠-١١ يناير)، الاتحاد الإقليمي للجمعيات والمؤسسات الخاصة، ببورسعيد، بالاشتراك مع الاتحاد النوعي لرعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.
- ٣٤- سميرة أبو زيد نجدي (١٩٩٠): "العلاقات التبادلية بين الأسرة والمؤسسات التربوية والاجتماعية والصحية في تربية المعوق، ندوة **الطفولة المعوقة**، (١٠-١١ يناير) الاتحاد الإقليمي للجمعيات والمؤسسات الخاصة، ببورسعيد، بالاشتراك مع الاتحاد النوعي لرعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.
- ٣٥- سميرة أبو زيد نجدي (١٩٩٤): "ممارسة أساليب وطرق تعليم وتأهيل المعوقين بالولايات المتحدة الأمريكية، ومدى الاستفادة منها في مصر" اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، المؤتمر السادس، (٢٦-٣١ مارس)، القاهرة.
- ٣٦- شكري سيد أحمد (١٩٨٩): "إعداد معلم التربية الخاصة ومتطلباته في الوطن العربي"، المجلة **العربية للتربية**، العدد الأول، مارس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- ٣٧- صالح عبد الله هارون (١٩٨٥): دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقلياً في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية للتربية، جامعة عين شمس.
- ٣٨- صبحي عطا الله يوسف (١٩٨٢): "المعوقون: حقوقهم وجهود وزارة التربية والتعليم في رعايتهم"، **ندوة الطفل المعوق**، (٣١ يناير - ٤ فبراير)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٣٩- صفوت فرج (١٩٩٣): "التخلف العقلي"، المؤتمر الدولي المبلغ عشر للإحصاء والدراسات الطبية والبحوث الاجتماعية والسكانية، "الطفل وأفاق لقرن الحادي والعشرين" (١٩-٢١ أبريل)، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.
- ٤٠- عادل كمال خضر (١٩٩٢): "مزايا مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلي والأطفال العاديين قبل وبعد تدمجهم معاً في بعض الأنشطة المدرسية"، مجلة **علم النفس**، العدد الثالث والعشرون، السنة السادسة، يونيو، أغسطس، سبتمبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٤١- عبد العزيز الحليم (١٩٩٠): "مور الجمعيات التطوعية في حماية الأطفال من الإعاقة"، المؤتمر السادس، **تحسين طفولة غير معوقة**، ٦-٨ نوفمبر، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.

- ٤٢- عبد العظيم شحاتة مرمي (١٩٩٠): التأهيل المهني للمعوقين عقلياً، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ٤٣- عبد الله الحمدان، عبد العزيز المرطوي (١٩٨٧): خدمات المعوقين في المملكة العربية السعودية وسبل تطويرها، ثورة الطفل والتنمية، (٢٤-٢٦ نوفمبر)، ج - (٤)، وزارة التخطيط للمملكة العربية السعودية.
- ٤٤- عبيد فاروق حنا (١٩٩٦): اعداد معلم للتربية الخاصة في مصر (رؤية مستقبلية)، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ٤٥- (أ) عثمان ليبيب فراج (١٩٩٤): "التكنولوجيا المتطورة في مجال تأهيل ودمج المعوقين في المجتمع"، النشرة الدورية، السنة (١٠)، العدد (٣٧) مارس، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.
- ٤٦- _____ (١٩٩٩): "الحياة الطبيعية حق للمعوق"، النشرة الدورية، السنة (١٦)، العدد (٥٨)، يونيو، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.
- ٤٧- (ب) عثمان ليبيب فراج (١٩٩٤): "حجم مشكلة المعوقين"، المؤتمر السادس، نحو مستقبل أفضل للمعوقين، (٢٩-٣١ مارس)، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.
- ٤٨- (ج) _____ (١٩٩٤): "مشكلة التخلف العقلي ومسئولية الدولة والنشاط الأهلي في مواجهتها"، النشرة الدورية، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، عدد خاص بمناسبة اليوم العالمي للاتحاد، من ٧٣ - ١٩٨٨م، للقاهرة.
- ٤٩- علي عبد الغفار (١٩٩٤): "عرض تاريخي لنشأة برامج رعاية وتأهيل المعوقين وتطورها في ج.م.ع"، نشرة دورية، السنة (١٠)، العدد (٣٧)، مارس، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.
- ٥٠- علي عبده محمود (١٩٩٤): "الرعاية الاجتماعية وأثرها في إدماج المعوقين في الحياة العامة"، بحوث ودراسات مؤتمرات الاتحاد، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، مارس، القاهرة.
- ٥١- عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢): "منحي تقييم المتخلفين عقلياً"، مجلة معوقات الطفولة، العدد (١)، يناير، مركز إعاقات الطفولة، جامعة الأزهر، القاهرة.

- ٥٢- فاروق عبده فقيه (١٩٨٩): "التربية في مواجهة المسببات الأساسية للإعاقة، دراسة تحليلية"، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري، "تتشلتة ورعايته"، (٢٥-٢٨ مارس)، مجلد (١)، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
- ٥٣- فاروق محمد صادق (١٩٨٨): "برنامج للتربية الخاصة في مصر تكون أو لا تكون"، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري، "تتشلتة ورعايته"، (١٩-٢٢ مارس)، مجلد (١)، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
- ٥٤- فريد مصطفى الخطيب (١٩٩٢): "الوجيز في تعليم الأطفال المعوقين عقلياً، مؤسسة دار شيرين، عمان.
- ٥٥- نزار البهي السيد (١٩٧٩): "علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط (٣)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٥٦- كمال إبراهيم مرسى (١٩٨١): "الطفل غير العادي من الناحية الذهنية، دار النهضة العربية، القاهرة.
- ٥٧- _____ (١٩٩٦): "علم التخلف العقلي، دار القلم، الكويت.
- ٥٨- كمال صلي بيومي، لورانس بسطا زكريا (١٩٩٤): "أعداد معلم الفئات الخاصة بأنواعها المختلفة، دراسة مقارنة بين بعض الدول المتقدمة"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث التخطيط التربوي، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
- ٥٩- لطفي بركات أحمد (١٩٨٤): "الرعاية التربوية للمعوقين عقلياً، دار المريخ للنشر، الرياض.
- ٦٠- لطفي بركات أحمد (١٩٨٢): "تربية المعوقين في الوطن العربي، دار المريخ للنشر، الرياض.
- ٦١- _____ (١٩٨١): "دراسات تربوية ونفسية في الوطن العربي، دار المريخ للنشر، الرياض.
- ٦٢- _____ (١٩٧٩): "في مجالات التربية المعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ٦٣- لويس كوهين، لورانس ماثيون (١٩٩٠): "مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، ترجمة: كوش كوكج ووليم عبيد، ط (١)، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٦٤- مايك مايلز (١٩٨٥): "التعوق العقلي الشديد قمة التحدي، تقرير عن وقائع المؤتمر الخاص بالمختلفين عقلياً تخبأ شديداً، ٩ نوفمبر ١٩٨٤، ترجمة: هاشم نقي، الرابطة الدولية للجمعية الخاصة بالأشخاص المتخلفين عقلياً، مدريد.

- ٦٥- محمد جودة القنهامي (١٩٩٠): دراسة مقارنة للإعداد المهني لتلاميذ التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٦٦- محمد سيد فهمي، السيد رمضان (١٩٨٤): اللغات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية (المعجمون - المعوقون)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- ٦٧- مختار عبد الجواد السيد (١٩٩٤): دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٦٨- مركز الارشاد النفسي (١٩٩٥): الارشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الارشاد النفسي، (٢٥-٢٧ ديسمبر)، القاهرة.
- ٦٩- مركز دراسات الطفولة (١٩٩٠): للمؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري "تشنته ووعيلته"، التقرير الختامي، جامعة عين شمس.
- ٧٠- _____ (١٩٨٩): المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تشنته ووعيلته"، التقرير الختامي، جامعة عين شمس.
- ٧١- ناريسان محمود جمعة (١٩٧٩): دراسة تطور تعليم وتأهيل المعوقين بمصر مع مقارنته بما هو متبع حالياً في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ٧٢- نوال نصر (٢٠٠١): ملامح استراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد السابع، العدد (٢١)، أبريل، القاهرة.
- ٧٣- هالة محمد عبد السلام (١٩٩٩): المتطلبات التربوية لرعاية الأطفال المتخلفين عقلياً بين الواقع والممكن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ٧٤- هدى مصطفى أحمد (١٩٩٠): سياسة وزارة الشؤون الاجتماعية في التأهيل، مؤتمر مستقبل خدمة المعوق في مصر وخاصة المعوق عقلياً، (٨ فبراير - ١ مارس)، كارياتس، مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية، القاهرة.
- ٧٥- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة التربية الفكرية (١٩٩٧): تقرير عن ملحقات إدارة التربية الفكرية لعام ١٩٩٧/٩٦.
- ٧٦- _____ (٢٠٠١): التقرير الفني الثاني بتاريخ ٢٠٠١/٧/٢١.

- ٧٧- _____ (١٩٦٧): النتائج المستفادة من المتابعة الميدانية للتربية الخاصة من نواحي النقص في المجال التنفيذي في العلم الدراسي ٦٥-١٩٦٦، القاهرة.
- ٧٨- _____ (١٩٩٩): تطور الخدمات المقدمة للتربية الخاصة، مذكرة غير منشورة.
- ٧٩- _____ (٢٠٠٠): تقرير المتابعين المركزيين بالإدارة عن الممليات الموجودة بمدارس للتربية الخاصة، بتاريخ ١٦/٩/٢٠٠٠.
- ٨٠- _____ (١٩٦٩): قرار وزاري رقم (١٦٥)، لسنة ١٩٦٩.
- ٨١- _____ (٢٠٠٠): التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام الدراسي (٩٩/٢٠٠٠م)، القاهرة.
- ٨٢- _____ (١٩٨٦): قرار وزاري رقم (١)، بتاريخ ١/١/١٩٨٦، بشأن نظام القبول بمدارس وفصول التربية الخاصة، القاهرة.
- ٨٣- _____ ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي (٢٠٠٢): احصاء بعدد المدارس والطلاب بمدارس التربية الفكرية منذ عام ١٩٩٦/٩٥ حتى عام ٢٠٠١/٢٠٠٢.
- ٨٤- _____ وزارة للتربية والتعليم، إدارة التربية الخاصة، مكتب وكيل الوزارة للتعليم الأساسي (١٩٩٦): تقرير الإدارة العامة للتربية الخاصة، بشأن تطوير التعليم في العامين ٩٤/٩٥، ٩٥/٩٦، القاهرة.
- ٨٥- _____ (١٩٩٥) المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، الوضع الراهن للتربية الخاصة، مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة.
- ٨٦- _____ ، بالتعاون مع الجمعية المصرية للتنمية والطفولة (١٩٩٣): التقرير النهائي وأوراق العمل لمؤتمر تطوير التعليم الابتدائي، (١٨-٢٠ فبراير)، الجزء الأول، القاهرة.
- ٨٧- _____ (١٩٥٦): تقرير عن البعثات الصيفية، متحف التعليم، القاهرة.
- ٨٨- _____ وزارة التربية والتعليم (١٩٧٥): قانون (٣٩) بشأن تأهيل المعوقين، القاهرة.
- ٨٩- _____ (١٩٨١): قانون التعليم رقم (١٣٩).
- ٩٠- _____ ، مركز التوثيق التربوي (١٩٧١): تقرير عن تطور التربية والتعليم في ج.م.ع، العام الدراسي ٧٠/١٩٧١، القاهرة.

- ٩١- _____ ، مركز لتوثيق لتربوي (١٩٦٨) : مختارات مصورة عن القوانين والقرارات التطعيمية المسارية في ج . م . ع ، بشأن التعليم الابتدائي من ١٩٥٦-١٩٦٨ ، القاهرة.
- ٩٢- _____ (١٩٩٤): مشروع مبارك القومي، إنجازات التعليم خلال ثلاثة أعوام، مطبعة للشروق، القاهرة.
- ٩٣- _____ ، مكتب رئيس الإدارة المركزية للتعليم الأساسي (١٩٨٦): نشرة عامة رقم (٨٣)، بتاريخ (٩/٢٩)، بشأن الاستعداد للمعلم للدراسي ١٩٨٧/٨٦ ، بمدارس وفصول التربية الخاصة.
- ٩٤- _____ ، مكتب وزير التعليم (١٩٩٠) : قرار وزاري رقم (٣٧) ، بتاريخ (١/٢٨)، بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول للتربية الخاصة.
- ٩٥- _____ (١٩٩٥): قرار وزاري رقم (٣١٣) بتاريخ (٩/٢١)، بشأن الإشراف والتوجيه والمتابعة لمدارس وفصول للتربية الخاصة، القاهرة.
- ٩٦- وزارة الشؤون الاجتماعية، إدارة العلاقات العامة (١٩٦٤): وزارة الشؤون الاجتماعية في ٢٥ عاما، دار مطابع الشعب، القاهرة.
- ٩٧- يحيى حسن درويش (١٩٨٠): مقدمة في الخدمة الاجتماعية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، القاهرة.
- ٩٨- يوسف هاشم إمام (١٩٩٤): دليل هيئات رعاية وتأهيل المعوقين بجمهورية مصر العربية، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 99 - Adams, C.B. (1990): *Special Education in 1990*, Longman, London.
- 100- Braddock, David & Hemp, Richard (1997): "Toward Family and Community Mental Retardation Services in Massachusetts", New England, and United States, Mental Retardation, *Journal of Policy, Practices and Perspectives*, Vol.35, No.4, August, American Association Mental Retardation.
- 101- Choate, Joyce, S. (1993): *Successful Maints Treaning, Proven Ways to Detect of Correct Special Needs*, Alen & Bacon, Boston.

- 102- Corbett, Anne (1987): Much to do about Education, 4th ed, Macmillan Education, London.
- 103- Connors. Frances, A. & Detterman Douglas, K. (1997) : "Information Processing Correlates of Computer Assisted Word Learning by Mentally Retarded Students", **American Journal of Mental Deficiency**, Vol. 91, No. 6, American Association of Mental Deficiency.
- 104- Deyoung A.C., Wynn R., (1992): "American Education", Mc Graw Hill Book Comp., 7th ed N.Y.
- 105- Eyseldyke James, Algozzine Bob (1984): **Introduction to special Education**, Houghton Mifflin Comp., Boston, New Jersey.
- 106- Farag, Safwat, A., (1995): Mental Retardation in Egypt, The Present Situation and The future Expectations, Derasat Nafseyah, Vol. 5, N.1, **Journal of The Egyptian Psychologists Association (EPA)**, Cairo.
- 107- Fleming, R.K. et. Al. (1996): Training Supervisors to Train Staff, A Case Study in a Human Service Organization, **Journal of Organizational Behavior Management**, Vol. 16, No. 1, AUBURN University U.S.A.
- 108- Harriet & Could (1999): Role of School food Service in Providing Nutraiton for Children with Special Needs, Topics in Clinical Nutriation, Vol. 9, No. 4, September, U.S.A.
- 109- Johnson, Ville (1992): **The Encyclopedia American International Education**, Vol. 9, Grober in Corporta, U.S.A.
- 110- Kellyl, L.J. & Svergasson, B.A., (1985): **Dictionary of Special Education and Rehabilitation**, Love Publishing Comp., U.S.A.
- 111- Kurain, George Thomas (1988): **"World Education Encyclopedia"** Facts on Publications, N.Y.
- 112- Ministry of Education Science, (1994): The Salamanca Statement of Frame Work for Action on Special Needs Education Access & Quality, Spain.

-
- 113- M.S. Department of Education (1998): "To Issue the Free Appropriate Public Education of all Handicapped Children", Lenth Annual; **Report to Congress on the Implementation of the Education of the Handicapped Act**, Government Printing office, U.S.A.
- 114- **Public law** (94-142) (1975): The Education of a'l Handicapped Children, Actaf.
- 115- Robert, W. Heing & Fredrick, J. Weintraub (1981): "Special Education", **The Encyclopidia of Education**, Vol. 8, N.Y.
- 116- Sharp, Paul & Dunford John, (1990): "**The Education System in England and Wales**", Longman, London.
- 117- Snell, M.E. (1997): Teaching Children and Young Adults with Mental Retardation in School Programs: Current Research, Behavior Change Vol. 14, No. 2, Virginia University, U.S.A.
- 118- Umbreit, J. (1996): Functional Analysis of Disruptive Behavior in an Inclusive Classroom, **Journal of Early Intervention**, Vol. 20, No. 1, Arizona, Univ., U.S.A.
- 119- William, M. Guick Slamk, Shank, G. Orville Johnson (1991): **Education of Exceptional Childhren and Youth**, Prentice Hall Inc. Engle Wood Chiffs, N.Y.

جامعة طنطا
كلية التربية النوعية
قسم العلوم التربوية والنفسية

ملحق رقم (١)

استبانة

عن

المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية

إعداد

د/ مهيبة محمد أبو النص

د/ حنان أحمد رضوان

السيدات والسادة الأفاضل ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وسعد ..

تستهدف هذه الاستبانة دراسة المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية، والمطلوب تحديد مدى وجود هذه المعوقات بهدف الوصول إلى سبل للتغلب عليها، وذلك في سبيل إتمام العملية التعليمية بهذه المدارس على أحسن وجه.

وأخيراً أذكركم بأهمية رأيكم في الوصول إلى نتائج عملية ذات قيمة .. ولأن المعلومات التي سوف تملكون بها ستكون موضع سرية تامة.

دليل الاستبانة:

- وضع علامة (√) أمام إجابة واحدة، والتي تعبر عن رأيكم.
- برجاء الإجابة على جميع الأسئلة بدقة.

وشكراً لحسن تعاونكم ..

ملحق رقم (١)

فيما يلي مجموعة من المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية .
والمطلوب تحديد مدى وجود هذه المعوقات.

٢	المعوقات	مدى وجود المعوقات		
		موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود
	أولاً: قبول التلاميذ وتصنيفهم :			
١	ضعف الاهتمام بشروط القبول يؤدي إلى تفاوت التلاميذ في ذكائهم وقدراتهم.			
٢	قلة الاهتمام بتصنيف التلاميذ وفقاً لقدراتهم العقلية وأصابعهم الذهنية.			
٣	المشوائية في توزيع التلاميذ وتصنيفهم على أقسام الإعداد المهني.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			
	ثانياً: المناهج وطرق التدريس:			
١	صعوبة المناهج المقررة بالنسبة للتلاميذ المعوقين عقلياً.			
٢	ضعف ملائمة الكتب المدرسية المقررة لهذه النوعية من التلاميذ.			
٣	نمطية المجالات المهنية المقررة بمرحلة الإعداد المهني.			
٤	قلة الوقت المخصص للتدريب المهنية.			
٥	ضعف إقبال المعلمين استخدام طرق التدريس المتطورة.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			
	ثالثاً: الوسائل التعليمية والتجهيزات:			
١	الافتقار إلى الوسائل التعليمية المتطورة.			
٢	النقص في التجهيزات اللازمة لإنتاج العملية التعليمية.			
٣	التراخي في صيانة الأجهزة المتاحة.			
٤	إهمال إعطاء الفرص للتلاميذ لاستخدام الوسائل التعليمية والتجهيزات والتدريب عليها.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			

٢	المعوقات	مدى وجود المعوقات		
		موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود
	رابعاً: المعلمين:			
١	وجود عجز في المعلمين الجامعيين المذهلين تريبوا.			
٢	وجود عجز في المعلمين المتخصصين في المجالات المهنية.			
٣	الافتقار إلى برامج تدريبية مطورة لمعلمي مدارس التربية الفكرية.			
٤	الافتقار إلى توافر الرضى النفسى لدى العاملين في هذا المجال.			
٥	الافتقار إلى برامج تدريبية متخصصة لمعلمي المواد الفنية والمهنية.			
٦	تكني النظرة الاجتماعية لمعلمي مدارس التربية الفكرية.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			
	خامساً: المباني التعليمية :			
١	ضعف صلاحية المبني المدرسي.			
٢	ارتفاع كثافة الفصول.			
٣	إهمال توفير فناء وملعب لممارسة الرياضات والألعاب المختلفة.			
٤	ضعف الاهتمام بصيانة المبني.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			
	سادساً : الرعاية الطبية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ:			
١	ضعف الرعاية الطبية للتلاميذ.			
٢	ضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة لتحقيق الرعاية الاجتماعية والنفسية للتلاميذ.			
٣	إهمال تقديم برامج تدمية وإرشادية بالإذاعة والتلفزيون لإرشاد أسر المعوقين عقليا.			
٤	ضعف الاهتمام بتنمية الثقة بالنفس عن طريق أوجه النشاط المختلفة.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			

م	المعوقات	مدى وجود المعوقات		
		موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود
	سألهما : التمويل:			
١	محدودية التمويل الحكومي.			
٢	الاعتماد على الجهود الذاتية للمعلمين في الإنفاق.			
٣	ضعف التمويل الأهلي.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			
	ما مقترحاتكم التي ترون أنها تسهم في الحد من المعوقات السابقة ؟			
١			
٢			
٣			
٤			
٥			

ملحق رقم (٢)

قائمة بأسماء السادة الأساتذة المحكمين

م	الاسم	الوظيفة
١	أ. د. إبراهيم عصمت مطاوع.	أستاذ أصول التربية غير المتفرغ - كلية التربية - جامعة طنطا.
٢	أ. د. محمد سمير حسنين.	أستاذ أصول التربية المتفرغ - كلية التربية - جامعة طنطا.
٣	أ. د. سيف الإسلام على مطر.	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة طنطا.
٤	أ. د. أحمد إبراهيم أحمد.	أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية - جامعة الزقازيق - فرع بنها.
٥	أ. د. وضيفة أبو سعدة.	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الزقازيق - فرع بنها.
٦	أ. د. أحلام رجب عبد الغفار.	أستاذ أصول التربية، ووكيل الكلية لشئون خدمة البيئة.
٧	أ. د. عفاف حماد.	أستاذ المناهج - كلية التربية - جامعة طنطا.
٨	د. عبد الرحمن المعدني.	أستاذ مساعد للمناهج - كلية التربية - جامعة طنطا.



دراسة مقارنة لتعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وإمكانية الإفادة منها في مصر

د. محمد جوده التهامي سليمان^(١)

مقدمة :

تهتم الدول المتقدمة والنامية على السواء بالنظم التعليمية ، والتي من خلالها يتم إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدرّبة التي يتطلبها المجتمع ، وتسهم في إحداث التنمية الشاملة ، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

ونظراً لأن التعليم يلعب دوراً مهماً في إكساب الفرد المعارف والمهارات والاكسابات والقيم التي تساعد في التعامل مع الآخرين ، وفي تحقيق للنمو الشامل لديه ، لذلك فإنه يعد بمثابة طوق النجاة لسدى المعوقين للخروج من عزلتهم والعمل على تكيفهم واندماجهم في هذه المجتمعات^(١) .

فالاهتمام بإمماج المعوقين في التعليم والمجتمع أمر ضروري لاعتبارات كثيرة ، منها ما يتعلق بالمعوقين أنفسهم وضرورة معاملتهم معاملة إنسانية تقتضي إدماجهم في الحياة العادية وعدم عزلهم عنها كالحيوانات ، ومنها ما يتعلق بظروف المجتمعات نفسها وقدرتها على إعداد مؤسسات ومدارس خاصة تستوعب جميع المعوقين بها ، حيث تشير إحصاءات اليونسكو إلى أن نسبة المعوقين في أي مجتمع تتراوح ما بين ١٠% ، ١٢% من مجموع سكانه ، وأن نسبة استيعاب المعوقين في المؤسسات الخاصة في معظم بلدان العالم (فيما عدا الولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول أوروبا) لا تتجاوز ٥% ، وبعبارة أخرى فهناك ٩٥% تقريباً من المعوقين في تلك البلاد لا يتلقون رعاية منظمة، ولابد أن يكونوا موجودين في المجتمع وبحاجة إلى أن تصل إليهم خدمات التربية الخاصة في بيئاتهم المحلية^(٢) .

ولقد ارتبطت التربية الخاصة بالفئات المختلفة من المعوقين سمعياً وعقلياً وبصرياً وجسيمياً، حيث تغيرت نظرة المجتمعات إليهم ، فأخذت على عاتقها إصفاهم والعناية بهم ،

^(١) مدرس بقسم أصول التربية - كلية للتربية بالسويس - جامعة قناة السويس .

واعتبرت بحقهم في الحياة ومشاركتهم الاجتماعية وتنمية مواهبهم ومهاراتهم بما يتناسب وقدراتهم ، انطلاقاً من أن الفرد المعوق يمكن أن يكون طاقة بشرية معطلة ، إن لم يلق الرعاية الاجتماعية والتربوية والمهنية المناسبة له (٣) .

لذلك أكدت المادة (٧٣) من ميثاق الأمم المتحدة صراحة على حق الطفل الذي يعاني عجزاً كلياً في التكافل الاجتماعي إلى أقصى حد ممكن ، وكذلك على حقه في التنمية الذاتية ، وتطوره الثقافي والروحي ، والنظر إليهم كأفراد لهم حقوق ووجهات نظر ، ومشاعر خاصة بهم، ولكل فرد منهم الحق في الاحترام والكرامة ووضع آرائه في الاعتبار ، وتحقيق أفضل المصالح، كما إن لهم الحق في التكافل الاجتماعي والتنمية للشخصية (٤) .

فلذلك الذي وجه ميثاق الأمم المتحدة ، هو أن الأطفال المعاقين أولاً وأخيراً أطفال كغيرهم ، يعترف بهم الميثاق في مقدمته ، وكلما كان الطفل ضعيفاً كلما أصبح في أشد الحاجة إلى الحماية ، وللطفل المعاق أو صاحب الظروف الخاصة الحق في الدراسة بمدرسة مجتمعة كحد أدنى ، وأن يشارك في برمجتها وأنشطتها ، وقد يحتاج إلى خدمات أو موارد إضافية حتى يحقق أعظم قدر من المساواة في النتائج التعليمية والاجتماعية (٥) .

وقد أشارت بعض الإحصاءات الخاصة بحصر أعداد المصابين بالصمم على مستوى العالم ، إلى أن هناك سبعين مليوناً يعانون من الصمم ، وتزداد نسبة المعوقين في أي مجتمع بصفة عامة ، كلما زادت معاناة ذلك المجتمع من الفقر والجهل والمرض ، لذا فإن للمجتمعات النامية أو ما يطلق عليها دول العالم الثالث هي أكثر مجتمعات العالم معاناة من حيث زيادة نسبة المعوقين بها ، حيث يوجد بتلك المجتمعات حوالي (٨٠%) من إجمالي عدد المعوقين في العالم ، وهذه النسبة غير مبالغ فيها ، حيث إن هيئة الأمم المتحدة قد أكتنتها (٦) .

ولما كانت مصر من الدول النامية ، فإن نسبة المعوقين بها كبيرة حيث تمثل هذه النسبة (١٠%) تقريباً من إجمالي عدد السكان نظراً لأن عدد للمعوقين في مصر يصل إلى حوالي ستة ملايين معوق (٧) .

وقد بدأ اهتمام مصر بالمعوقين منذ القرن التاسع عشر بجهود أهلية وتطوعية ، ومنذ عام ١٩٣١م كان الاهتمام على المستوى الرسمي ، حيث أنشئت أول مدرسة للصم في كل من القاهرة والإسكندرية ، ثم تطورت هذه المدارس وشملت جميع الإعاقات ، سمعية وبصرية وعقلية (٨) .

وتسعى وزارة التربية والتعليم حالياً - ممثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة بإداراتها المختلفة- إلى أن تقدم الرعاية الشاملة والمكاملة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين بمختلف أنواع الإعاقة إيماناً بحق هؤلاء الأبناء في التعليم والتربية شأنهم في ذلك شأن الأطفال العاديين ، بداية من مرحلة ما قبل المدرسة حتى التعليم الجامعي ، وذلك وفق ما تسمح به إمكانيات وقدرات كل منهم مع تزويد هذه المدارس بما يلزمها من وسائل وأدوات تعليمية ومعدات سمعية وبصرية ، إضافة إلى توفير ما يلزم لها من الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في جميع المراحل المختلفة (٩) .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية تأسست أول مدرسة لتعليم الصم في ١٥ مايو ١٨١٧م في مدينة هارتفورد في ولاية كنتكت Connecticut أسسها توماس هوبكنز جالاديت Thomas Hopkins Gallaudet والذي أرسل مع آخرين لدراسة النظم الأوربية في تعليم الصم (١٠) .

وعند النظر إلى مكافة فئة المعوقين سمعياً بالولايات المتحدة الأمريكية ، يلاحظ أن هذه الفئة قد حظيت باهتمام بالغ بداية من النواحي التشريعية ، إلى الاهتمام الكبير بالدراسات والبحوث العلمية، ووصل الأمر إلى منح درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في مختلف المجالات بالنسبة للمعوق سمعياً ، وذلك من خلال جامعات متخصصة مثل جامعة جالوديت في واشنطن ، ومعهد كندي في نيويورك وغيرها من الولايات الأخرى .

وفي إنجلترا أنشأ توماس بريدوز أول مدرسة لتعليم الصم في مدينة أدنبره عام ١٧٦٠م ، ونجح في تعليم تلاميذه الكلام والحساب والرسم ، كما نجح في تعليم طريقة لشفاة للصم ، حتى أطلق على تلاميذه أنهم يسمعون بعيونهم ، وقد نجح تلاميذه في تعلم الكلام والحساب والرسم ، وكانوا يستعملون الأبجدية اليدوية كذلك، وانتقلت مدرسته بعد ذلك إلى إحدى ضواحي لندن (١١) .

ومنذ ذلك الحين ، أصبح الاهتمام واضحاً بتعليم المعوقين سمعياً ، فقد تحدثت أنماط الإعداد التربوي والمهني ، بالإضافة إلى تعدد المدارس وتوفير الإمكانيات المادية وغير المادية التي تساعد في تنفيذ المناهج الدراسية التي تم بناؤها على الأسس الاجتماعية للتربية وعلم النفس للمعوقين والصحة النفسية، ولم يقتصر الأمر على المدارس بل زاد ليشمل المرحلة الجامعية ، كما هو الحال في جامعة دون كاستر وغيرها (١٢) .

مشكلة الدراسة :

لقد حظيت رعاية الأشخاص المعوقين سمعياً باهتمام كبير في العقود القليلة الماضية ، وتمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج التربوية والخدمات التأهيلية الفعالة التي من شأنها مساعدة هذه الفئة من الأشخاص في الانتقال من دور الاعتماد على الآخرين إلى دور الاعتماد على الذات إلى أقصى درجة ممكنة ، فقد كانت تربية الأشخاص المعوقين سمعياً إلى عهد قريب تتم في مؤسسات خاصة معزولة عن المجتمع توفر خدمات إقامة دائمة لهم ، ومنذ منتصف القرن العشرين ، تغيرت هذه الممارسة إذ أصبح هناك اتجاه قوى نحو دمج المعوقين في البيئة المدرسية العادية وفي حياة المجتمع في معظم دول العالم (١٣) .

هذا الاهتمام وهذا التغير في مجال تربية المعوقين بصفة عامة ، وتربية وتعليم الصم وضعاف السمع بصفة خاصة ، كان نتيجة لاضطراد التقدم العالمي ، والذي جاء استثماراً لانتهاج للحرب الباردة ، والانهايار السريع للنظام الاشتراكي في دول أوروبا الشرقية وتحولها إلى الديمقراطية السياسية ونظام اقتصاديات السوق ، كما أدت الليبروسرويكما التي قادها ميخائيل جوربا تشوف وسرعة الانهيار السوفيتي ، واستقلال الجمهوريات التي شكلت ما كان يعرف بالاتحاد السوفيتي لنحو ثلاثة أرباع القرن، إلى أفراد الولايات المتحدة بمقعد القيادة في النظام العالمي الجديد ، فبعد أن كانت إحدى القوتين العظميين ، أصبحت هي القوة العظمى (١٤) .

هذا النظام العالمي الجديد ، ساهم في تشكيلة مجموعة من العوامل والمستغيرات ، هي في نفس الوقت تعتبر أهم ملامحه وخصائصه ولعل من أهمها (١٥) :

(أ) الثورة الصناعية الثالثة ، وهي تعتمد على ثورة التكنولوجيا والمعلومات ، والتي يلعب الإنسان فيها بخله المبدع الدور الرئيسي والحاسم ، ومن هنا تبرز أهمية التربية ودورها في اكتساب المعرفة وتقدم التكنولوجيا ، وتؤكد للشواهد الحادثة في العالم اليوم كيف أن التقدم العلمي والتكنولوجي والتفوق الاقتصادي يستند دائماً إلى نظام تعليمي كفاء وعلى درجة عالية من الجودة النوعية والكفاءة الإدارية .

(ب) التحول من نظام القطبية الثنائية BI-polar system إلى عالم القطبية الأحادية Uni-polar world ، وهذه القطبية الأحادية لا تتأكد في مجال الفنون العسكرية أو التقدم الاقتصادي وحدهما ، ولكن تتأكد أيضاً في مجال التفوق والامتياز التربوي .

(ج) ظهور التكتلات الاقتصادية العملاقة ، ومما لاشك فيه أن التفوق الاقتصادي يأتي ثمرة للتفوق التكنولوجي والتقدم العلمي الذي يحدث بفعل تطور أنظمة التعليم والتدريب وتوفير المهارات المتقدمة للصناعة والإنتاج .

(د) عالمية الاتصال الدولي ، إن سرعة التقدم في أنظمة الاتصال والمواصلات وتطور أنظمة المعلومات والأقمار الصناعية ، كل ذلك وغيره زاد من سرعة الانفتاح العالمي والتعاون الدولي .

(هـ) تهميش العالم الثالث ، فتبعيت مفاهيم عدم الاحتياز والحياد الإيجابي ، وذلك بفعل ما ذكرناه سابقاً عن القطبية الأحادية من ناحية ، والتعاون الدولي من ناحية ثانية ، إلا أننا يجب أن نوضح أن تهميش العالم الثالث سياسياً لا يعني تحلل للنظام العالمي من مسؤولياته تجاه جهود التنمية الدولية وتوفير الاحتياجات الأساسية للإنسان من خلال تكثيف برامج التعاون الدولي والتنمية الدولية ، وهنا تبرز أهمية التطوير التربوي في إصلاح الأنظمة التعليمية في دول العالم الثالث ،

(و) تغيير مفهوم الأمن الدولي والاتجاه إلى حل المنازعات سلمياً وعن طريق التفاوض والحوار ، وقد أعطت الدول الكبرى المثل في ذلك من خلال التوقيع على معاهدات واتفاقيات كثيرة لسزع السلاح النووي وتخفيض ترساناتها المدمرة والعمل على تحطيم أسلحة الدمار الشامل (نووياً وكيمياوياً وبيولوجياً) وخفض موازنات التسليح سواء في الدول النامية التي تحتاج إلى أن توجه مواردها لأنشطة للتنمية للتخلص من برائن الفقر والجهل والمرض ، أو بالنسبة للدول المتقدمة والتي يمكن أن توجه بعض هذه الموازنات في أنشطة التعاون الدولي لمساعدة الدول النامية، والهيئات الدولية المعنية بالتنمية الدولية .

ورغم التغيرات التي يمر بها العالم اليوم من خلال استخدام التكنولوجيا المتقدمة وانعكاس ذلك على الأنظمة التعليمية ، ومع تأكيد المواثيق الدولية وحقوق الإنسان والأمم المتحدة وغيرها على ضرورة الاهتمام بالطفل المعوق أياً كانت إعاقته ، ورغم ما يبذل من جهد في ميدان تعليم الصم وضعاف السمع ، فقد أشارت بعض التقارير إلى أن نسبة حدوث الإعاقة السمعية بمستوياتها المختلفة قد تزيد عن ٥% بل وقد تصل إلى ١٠% في بعض الدول النامية، وما يعنيه ذلك هو أن العدد الإجمالي للأطفال المعوقين سمعياً يقدر بحشرات الملايين ، وهؤلاء يعيشون في

ظروف حرمان شديد إذ لا تقدم لهم أية خدمات تأهيلية مصاددة ، ولا تستطيع أسرهم تقديم المساعدة لهم لأنها لا تجد من يوجهها ويدعّمها ويدربها ، والنتيجة الطبيعية لذلك هي اعتقاد الأمر بأن لا شيء يمكن عمله لهؤلاء الأطفال سوى البحث عن علاج طبي شاف وهو أمر متعذر في الغالبية العظمى من الحالات ^(١٦) .

ومع ما يبذل من جهد في مجال الإعاقة السمعية من قبل وزارة التربية والتعليم ، إلا أن المدارس الخاصة بهذه الفئة (مدارس الأمل) مازالت تعاني من بعض المشكلات والتي من أهمها :

١- اقتصار مدارس الصم وضعاف السمع (مدارس الأمل) التابعة للإدارة العامة للتربية الخاصة على المرحلة الابتدائية والإعدادية المهنية والمرحلة الثانوية الفنية فقط دون الاهتمام بالتعليم للجامعي لهذه الفئة ^(١٧) .

٢- قلّة الخدمات المقدمة بهذه المدارس ، مما أدى بدوره إلى ضعف الإقبال عليها ، فقد وصل عدد الطلاب في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ في المرحلة الابتدائية: (٨٣٨٤) طالباً وطالبة (٣٤٤) طالباً، ٥٠٤٠ طالباً ، وفي المرحلة الإعدادية المهنية إلى (١٧١٤) طالباً وطالبة (٦٩٤) طالباً ، ١٠٢٠ طالباً ، وفي المرحلة الثانوية الفنية إلى (١٢٢٠) طالباً وطالبة (٤٦٢) طالباً ، ٧٥٨ طالباً ^(١٨) .

٣- عدم وجود مدارس ثانوية فنية في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م في عدد كبير من محافظات الجمهورية كمحافظة قنا ، أسوان ، مرسى مطروح ، الوادي الجديد ، البحر الأحمر ، شمال سيناء، جنوب سيناء ، بالإضافة إلى مدينة الأقصر ^(١٩) .

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي :

" كيف يمكن تطوير تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ليشمل المرحلة الجامعية في ضوء خبرة كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ؟ " .

وننتزع من هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

- ١- كيف نشأ تعليم الصم وضعاف السمع وتطور ؟
- ٢- ما دور الصم وضعاف السمع في تنمية المجتمع ؟
- ٣- ما الاتجاهات العالمية المعاصرة لتعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية ؟

- ٤- ما الواقع الحالي لتعليم الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ؟
- ٥- ما الواقع الحالي لتعليم الصم وضعاف السمع في مصر ؟
- ٦- ما البدائل المقترحة لتطوير تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ليشمل المرحلة الجامعية ؟

حدود البحث :

- يسير البحث في تناوله لتعليم الصم وضعاف السمع وفق المحاور التالية :
- ١- تناول نشأة تربية وتعليم الصم وضعاف السمع وتطوره .
 - ٢- تعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية في بعض الجامعات والمعاهد في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا .
 - ٣- واقع تعليم الصم وضعاف السمع في مصر مع طرح آليات وبدائل مناسبة لتفعيل تعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية .

أهداف البحث :

- يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية :
- ١- تناول نشأة تربية وتعليم الصم وضعاف السمع وتطوره من منظور عالمي .
 - ٢- التعرف على واقع تعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا .
 - ٣- اقتراح بدائل ونماذج مقترحة في ضوء خبرة دولتي المقارنة لتطوير تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ليشمل المرحلة الجامعية .

أهمية البحث :

- وتدور أهمية البحث في النقاط التالية :
- ١- بيان دور الصم وضعاف السمع في تنمية وتقدم المجتمع إذا ما أتاحت لهم فرصة للتعليم والتأهيل المناسبين ، بدلاً من أن يكونوا عالة على ذويهم ومجتمعهم .
 - ٢- إتاحة فرصة للتعليم والتعلم لهذه الشريحة من أبناء المجتمع انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق المساواة بين أبناء المجتمع ، وانطلاقاً مما تدعو إليه الديانات السماوية ، وخاصة الإسلام الذي يؤكد على أن كل ميسر لما خلق له .

٣- لفت انتباه المسؤولين عن النظام التعليمي في مصر إلى أن هناك دولا كثيرة متقدمة ونامية أتاحت فرصة التعليم الجامعي لأبنائها من الصم وضعاف السمع وخطت في ذلك خطوات واسعة، لذا وجب على مصر أن تهتم بهذه الشريحة من أبنائها الصم وضعاف السمع ليس على مستوى التعليم قبل الجامعي فحسب ، بل الارتقاء بهم لمستوى المرحلة الجامعية كالغرائهم في الدول المتقدمة .

منهج البحث وخطواته :

تتبع الدراسة مدخل المشكلة Problem Approach لبرلين هولمز Priar Holmes والذي يستخدم في الدراسات التربوية المقارنة باعتباره يساعد في تطوير نظم التعليم من خلال وضع البدائل وصياغة الحلول والمقترحات أمام متخذي القرار ، ويسير المدخل وفقاً للخطوات التالية (٢٠) :

١- اختيار المشكلة وتحليلها : Problem Selection And Analysis

يعتمد اختيار المشكلة على الباحث وخبرته بها ، ومعرفته لأبعاد المشكلة وأيضاً أهمية المشكلة بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه ، ومن المهم التأكيد من أن هذه المشكلة شائعة في عدد من بلدان العالم، ولعل من أكثر الطرق التي تغيد في اختيار المشكلة ، هي التغيرات الناتجة من البثراء المعرفي والانفجار السكاني ، وأيضاً الطموحات الجديدة للمجتمع ، ويعد تحديد المشكلة واختيارها يتجه عمل الباحث إلى تحليلها .

٢- صياغة مقترحات السياسة التعليمية : Formulation of Policy Proposal

وتهتم هذه الخطوة بدراسة السياسات التعليمية المختلفة لحل مشكلة البحث في دول المقارنة، بما فيها الدولة التي تعاني من المشكلة ، وتمثل دراسة هذه السياسات في التعرف على الجهة المنوط بها صياغة هذه السياسة والجهة المنوط بها إقرارها وكذلك الجهة التي تنفذها .

٣- تحديد العوامل المتصلة (ذات العلاقة) : Identification of Relevant Factors

يعتبر النظام التعليمي وسياسته — في أي مجتمع — انعكاساً مباشراً للطموحات والتوقعات الاجتماعية الخاصة بالبيئة الاجتماعية لهذا المجتمع ، ومن ثم يجب تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة — موضوع الدراسة — في البيئة التي موفت تنفذ السياسة التعليمية المقترحة ، وتتووع العوامل بين عوامل إيديولوجية وعوامل خاصة بالمؤسسات المجتمعية المختلفة .

٤- التنبؤ : Prediction

ويقصد بهذه الخطوة التنبؤ بمدى نجاح الحلول المقترحة إذا ما وضعت موضع التطبيق في البيئة المراد التنبؤ لها ، لذا يجب تصميم مقياس للحكم على مدى نجاح هذه الحلول ، ويتضمن هذا المقياس نوعين من الأهداف ، أولهما : أهداف بعيدة المدى ، وثانيهما : أهداف قصيرة المدى .

وتساقاً مع هذا المدخل ، يسير البحث وفقاً للخطوات التالية :

أولاً : تحديد المشكلة وتطبيقاتها : حيث يتم تحديد المشكلات التي تواجه تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ، والتي في ضوئها يتم تحديد مشكلة البحث والأسئلة الفرعية المرتبطة عليها .

ثانياً : صياغة بعض الحلول المؤقتة : ويتم في هذه الخطوة تناول نشأة وتطور تربية الصم وضعاف السمع من منظور عالمي ودور هذه الفئة في عملية التنمية الشاملة داخل المجتمع إذا تم إعدادها الإعداد المناسب ، مع التركيز على تعليم هذه الفئة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا في المرحلة الجامعية ، والتي في ضوئها تسهم في تطوير تعليم الصم وضعاف السمع في مصر وهولاً بهم للمرحلة الجامعية .

ثالثاً : تحديد العوامل ذات العلاقة : وذلك من خلال إمكانية نجاح التطوير المناسب لتعليم الصم وضعاف السمع في مصر لمستوى المرحلة الجامعية ، ووضع مجموعة من البدائل والمقترحات ، بعد الوقوف على القوى والعوامل الثقافية التي تقف وراء اهتمام الدول المتقدمة بتعليم الصم وضعاف السمع ، وذلك التي تحول دون اهتمام مصر بهذا النوع من التعليم .

رابعاً : التنبؤ بنتائج السياسات (الحلول) التي تم تبنيها إذا وضعت موضع التنفيذ الفعلي ، ومناسبة لتطوير تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ليشمل المرحلة الجامعية ، بحيث تأتسي متماشية مع الاتجاهات العالمية المعاصرة في الدول المتقدمة من ناحية ، ولظروف المجتمع المصري سواء على المدى القريب أو البعيد من ناحية أخرى .

أولاً : نشأة وتطور تربية وتعليم الصم وضعاف السمع :

كانت الحالة العامة للصم في العصور القديمة سيئة للغاية اعتقاداً بأن الصم وخاصة من ولد منهم أصماً لا يجدي معهم التعليم ، فكانوا يعاملون ويحدون من طبقة البلهاء ، اعتقاداً بأن الكلام هو الوسيلة الوحيدة للتعليم والتعلم^(١) .

ولو رجعنا إلى العصور المختلفة وما كان متبعاً مع الأصم لم نجد نظماً ثابتة لمعاملتهم ، بل كانت المعاملة تتوقف على الروح السائدة في البلاد وقتئذ ، فقد قامت بمصر واليونان والرومان في العصور القديمة محاولات فردية لتعليم ذوي اليسر من الصم (٢٢) .

وكان حظ الصم في الشرقيين الأوسط والأدنى أحسن بكثير من حظ الصم الأوربيين ، فكانت الديانة الموسوية في القرن للسلاس قبل الميلاد تحرم سب أو لعن الأصم ، لأن إصابته بالصمم حدثت بإرادة الله ، كما جعلت الديانة البوذية بالهند والصين الصم ضمن أبناء " بوذا " وأوجبت عونهم ومساعدتهم تقريباً لأبيهم "بوذا" (٢٣) .

ارتبطت التربية في العصور للوسطى بالديانات السماوية التي تدعو إلى الرحمة والشفقة والأخذ بيد الضعيف والمسكين والمحتاج ، فكل ميسر لما خلق له ، وأن الصم من بين هذه الطوائف التي لقيت الرحمة والعطف بعد ظهور الديانات السماوية .

وفي عصر النهضة الأوربية وما تلاها من عصور حديثة ، كان المعوقون سمعياً أول الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة الذين قدمت لهم الخدمات التربوية والتأهيلية ، وتمثل ذلك في مدرسة الصم التي أسسها راهب ألباني يدعى دي لايون Lean عام ١٥٧٨ ، وفي القرن للسلاس عشر بدلت المدارس والمؤسسات الخاصة تظهر في أنحاء مختلفة من أوربا ، وفي تلك الحقبة الزمنية كان معلوم الصم رجال دين معروفين أو رجالاً دفعهم العامل الديني لمساعدة هؤلاء الأفراد وكانت غايتهم الأساسية مساعدة الصم - اليكم على اكتساب المفاهيم الدينية والأخلاقية ، وكانت الخدمات تقدم لأبناء الأسر الغنية فقط ، ولذلك كان المعلمون يحتفظون بسر المهنة لأنفسهم (٢٤) .

وشهد القرن التاسع عشر ، إنشاء أولى مدارس تعليم الصم ، وكان ذلك بمدينة " باريس " ثم انتقلت هذه الفكرة إلى ألمانيا وإنجلترا وأمريكا ، أي أن تعليم الصم بدأ في نفس الوقت الذي بدأت فيه الحركة التعليمية العامة بأوروبا ، إذ إن التعليم قبل منتصف القرن الثامن عشر كان قاصراً على الطبقة الخاصة دون الطبقة العامة ، ويرجع الفضل في تحقيق مبدأ إعطاء الصم حق التعليم العام إلى القس (دي لايه) الذي أنشأ أولى مدارس الصم بباريس والتي تسمى الآن بالمعهد الأهلي للصم بباريس ، ولم يكن للتعليم بهذه المدرسة قاصراً على الطبقة الخاصة ، بل كان دخولها متاحاً للجميع دون تفرقة ، وأوقف "دي لايه" الجزء الأكبر من حياته في هذا الميدان ، كما خصص معظم دخله السنوي للصرف على هذه المدرسة ، ويعتبر في نظر قادة التربية في هذا الميدان ، المربي الأول للصم (٢٥) .

وقد نالت مدرسته شهرة كبيرة وزارها الملوك والأمراء وكان يهتم اهتماماً خاصاً بتعليم الأصم ما يقال بطريقة ملاحظة الشفاه وحركاتها ، ويرد بالإشارة عليها ، وقد حولت هذه المدرسة الخاصة إلى مدرسة حكومية سنة ١٧٩١م ، ولذلك أصبحت هذه المدرسة أول مدرسة حكومية لتعليم الصم في العالم (٢٦) .

وقد سادت أوربا - في تلك الفترة - مدرستان فكريتان في تعليم الصم ، المدرسة الأولى كانت تركز على استخدام لغة الإشارة وتبناها الفرنسي دي ليبه (De Leppe) ، أما المدرسة الثانية فكانت تؤكد على ضرورة استخدام الطريقة الشفهية والكلام في تعليم الصم ، وكان من دعاة هذه المدرسة الألماني سمويل هينكي Samuel Heinke والبريطاني توماس بريود Thomas Braidwood (٢٧) .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أنشئت المؤسسة الأمريكية للصم - البكم عام ١٨١٧م وذلك على يدي توماس جالوديت Thomas Gallaudet وفي القرن التاسع عشر توصلت الجهود لإنشاء مدارس ومؤسسات يديرها القطاع الخاص والقطاع الحكومي ، وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أصبح التركيز في تربية المعوقين سمعياً على تعليم الكلام وقراءة الشفاه واللغة اليدوية (لغة الإشارة وتهجئة الأصابع) (٢٨) .

وفي القرن العشرين ، أصبح بإمكان الصم وضعاف السمع الدراسة في صفوف خاصة في المدارس العادية إضافة إلى الدراسة في المؤسسات الخاصة ، كذلك أنشئت مدارس للصم وضعاف السمع في مختلف أرجاء المعمورة بما في ذلك الدول العربية (٢٩) .

وهكذا توالى جهود الخبراء والمتخصصين في جميع أنحاء العالم ، وكان من نتائج ذلك إنشاء مدارس ومؤسسات تعليمية وجامعات متخصصة لتعليم الصم وضعاف السمع .

ثانياً : دور الصم وضعاف السمع في التنمية :

لقد أصبح من المؤكد في الفكر الإنساني بصفة عامة ، والفكر التربوي بصفة خاصة ، أن الديمقراطية لا بد أن تركز على قاعدة اقتصادية وإلا أصبحت مجرد شعارات غير قابلة للتحقيق والتطبيق ، وإن يتحقق هذا بطبيعة الحال إلا برفع معدلات التنمية داخل المجتمع مما جعل الكثير من الجهود تتجه إلى التعليم نفسه باعتباره أداة التنمية الرئيسية ومفتاح التقدم الحقيقي (٣٠) .

وانطلاقاً من دور التعليم في التنمية الشاملة ، جاء الاهتمام بالثقافات المختلفة من المعوقين مسمياً وعقلياً وبصرياً وجسدياً ، حيث تغيرت نظرة المجتمعات إليهم ، فأخذت على عاتقها إنصافهم والعناية بهم ، واعترفت بحقهم في الحياة ومشاركتهم الاجتماعية وتنمية مواهبهم ومهاراتهم بما يتناسب وقدراتهم ، فالفرد المعوق يمكن أن يكون طلاقة بشرية معطلة ، إن لم يلق الرعاية الاجتماعية والتربوية والمهنية المناسبة .

وإذا كان التعليم هو أداة التنمية الشاملة في المجتمع ، والذي من خلاله يتم تزويده بالكوادر الفنية المتعلمة والمدرية والمؤهلة ، فإن للتعليم بالنسبة للمعوقين هو طوق النجاة والأداة الرئيسية للتكيف والاندماج والمشاركة في تنمية وتقديم المجتمع .

ووجود المعوقين بالمجتمع لا يعني بالضرورة عجز الفرد عجزاً كلياً ، فلكل فرد منهم جوانب قوة وجوانب ضعف ، إذ يمكن أن تقدم لهم بعض الخدمات التربوية التي تصل بهم إلى استخدام أقصى ما تسمح به قدراتهم شأنهم شأن أفرادهم الأسوياء في الحصول على تكافؤ الفرص التعليمية ، لاستثمار طاقاتهم في دفع الاقتصاد القومي والإسهام الإيجابي في زيادة الإنتاج ، وبذلك يمكن أن يتجنب للمجتمع أعباء كثيرة مستقبلاً^(٣١) .

ولعل من أسباب اهتمام المجتمعات في الوقت الحالي بالمعوقين ، ارتفاع نسبة هؤلاء المعوقين في العالم إلى درجة لا يمكن إغفالها ، حيث أشارت إحصاءات منظمة اليونسيف ، إلى أنه يوجد ما يقرب من (٥٠٠) مليون معوق على مستوى العالم ، وهذا يعني أن هذا العدد يمثل نسبة تقدر بنحو عشر سكان العالم بشكل أو بآخر ، لذلك يجب أن تستغل لصالح المجتمع بدلاً من أن تكون قوة عاطلة لا يستفيد منها المجتمع ، خاصة وثلاثة أرباع هذا العدد يوجد في الدول النامية^(٣٢) .

وإذا كان عدد الصم وضعاف السمع — كما تبين من قبل — يزيد عن سبعين مليوناً على مستوى العالم ويزداد هذا العدد في الدول النامية نظراً لما تعانيه من فقر ومرض وجهل ، ومن أجل استغلال هذه الشريحة من أبناء المجتمع وتحويلها إلى قوة فاعلة فلا بد من ربط الإعاقة بحركة المجتمع واتجاه نموه وتحولاته الاجتماعية والاقتصادية وأثارها المتلاحقة على الفئات الاجتماعية ، وهذا بدوره يستدعي تغييراً في الخطط والبرامج المرتبطة بالتنمية البشرية والوفاء بالاحتياجات الأساسية للمواطنين مما يؤدي إلى القضاء التام على بعض مصائر وأسباب الإعاقة ، وإلى الوقاية من بعضها ، وإلى التخفيف من مخاطر البعض الآخر ، كما يستلزم التخطيط للعمل

على تربية المعوقين ورعايتهم وتأهيلهم ، وإدماجهم في مجرى الحياة الاجتماعية العادية ، وتمكنهم من المشاركة في حياة المجتمع كقطاع مهم من مولده البشرية المنتجة (٣٣) .

لذلك أكدت المواثيق الدولية للحقوق الأساسية للمعاقين (بما فيها الصم والبكم وضعايف السمع) باعتبارها حقوقاً إنسانية واجتماعية تعمل الدول على توفيرها لهذه الفئات، ومن المواثيق الدولية : الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٥م) ، وإعلان حقوق الطفل (١٩٥٩م) ، وإعلان التمتع الاجتماعي والتنمية (١٩٦٩م) ، وإعلان حقوق الأشخاص المتخلفين عقلياً (١٩٧١م) ، وقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي للوقاية من الإعاقة وتأهيل الأشخاص المعوقين (١٩٧٥م) ، والقرارات المخصصة للمعاقين في هذه الوثائق والقرارات الدولية للأمم المتحدة تشير لحقوق المعاقين الإنسانية والاجتماعية ، هذا إلى جانب العديد من القرارات والتوصيات والبرامج التي اعتمدتها الوكالات المتخصصة للأمم المتحدة مثل منظمة الصحة العالمية ، ومنظمة العمل الدولية ، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) ، ومنظمة الأمم المتحدة للأطفال (يونيسيف) (٣٤) .

وبصرف النظر عن الاعترافات والحقوق الإنسانية والمواثيق الدولية التي تلزم الدول بتوفيرها لهذه الفئات ، فإن تربية وتأهيل المعاقين لابد أن ينظر إليها كاستثمار ، حين يترتب على هذا الاستثمار أن يصبح المعاق طاقة بشرية منتجة في حدود إمكاناته ومواهبه ، بل أحياناً في قدراته التعويضية التي قد تصبح مواهب مبدعة وخلاقة ، وتشير إحدى الدراسات في فرنسا عام (١٩٦٧م) إلى أن تكلفة التعليم الإلزامي للطفل المعاق تصل في المتوسط إلى حوالي ٢٧ فرنكاً يومياً ، بينما يصل متوسط تكلفة الطفل المعاق ٥,٥ فرنك يومياً ، ومن الناحية الأخرى تم تقدير ما يتحمله المجتمع (الأهل والخدمات العلاجية ... إلخ) من تكلفة فيما لو ترك الطفل المعاق دون تعليم ورعاية خاصة تمكنه من الاندماج في المجتمع وذلك طوال فترة حياة متوسطة لعمر الكبار بلغت للتكاليف المقدرة حوالي ٥٠٠ ألف فرنك (نصف مليون فرنك) ومن ثم فإن التكلفة المقدرة لتربية الطفل المعاق تمثل عبئاً ثقل بكثير جداً مما يتحمله المجتمع لو تركه عالة في عجزه ، بدلاً من أن يكون طاقة منتجة (٣٥) .

هذا الاستثمار من الوجهة الاقتصادية إذا كان من الممكن حصاره وتقديره ، فإن العائد الإنساني الملتحق منه في كرامة المعاق نتيجة تربيته وتأهيله لا يمكن أن يقدر بقيمة نقدية باعتبارها حقاً إنسانياً مطلقاً (٣٦) .

وهكذا يتضح أن الصم وضعاف السمع لهم دور واضح في تنمية وتقدم المجتمع ، وكثيراً ما نجد أفراد هذه الشريحة من أبناء المجتمع يسهمون في المجال الزراعي والرعوي وأعمال المسبكة والتجارة والحداثة والتطريز والتريكو وغيرها من أعمال تناسب قدراتهم ومواهبهم ولين كانت هذه الأعمال بسيطة في نظر البعض ، إلا أنها تسهم بدورها في تقدم وتنمية المجتمع .

ثالثاً : الاتجاهات المعاصرة في تعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية :

يهتم المجتمع الإنساني - اليوم - بالصم وضعاف السمع سواء في الدول المتقدمة أو النامية على السواء ، نظراً لأنهم يشكلون قوة لا يستهان بها في مجال التنمية إذا تم إعدادهم الإعداد المناسب، وما دعت إليه الديانات السماوية التي تدعو إلى الرحمة والمحبة والشفقة ، بالإضافة إلى ما دعت إليه المواثيق الدولية وحقوق الإنسان وتكافؤ الفرص والمساواة بين أفراد المجتمع .

لذلك سعت كل الدول إلى إتاحة فرص التعليم والتطلم لهذه الشريحة من أبنائها سواء من خلال تهيئة مدارس ومؤسسات خاصة بهم ، أو من خلال دمجهم في المدارس العامة بحيث يتعلمون جنباً إلى جنب مع أقرانهم من الأسوياء ، سواء أكان ذلك في مدارس التعليم قبل الجامعي كما هو موجود في معظم دول العالم ، أم الاهتمام بتعليمهم على المستوى الجامعي كما هو الحال في معظم الدول المتقدمة .

ففي استراليا ، تم استخدام لغة الإشارة الإنجليزية ولغة الإشارة الأمريكية للصم وضعاف السمع ، كما تم تطوير برامج تعليم الصم في الجامعات الكبرى والتي تمكنهم من شعورهم بدورهم في تنمية المجتمع (٣٧) .

وفي ألمانيا ، حيث لا توجد جامعات خاصة بالصم وضعاف السمع ، ولكن هناك العديد من البرامج التي تقدم لهم داخل الجامعة ، كما أن عدم وجود لغة إشارة خاصة بهم في ألمانيا يعتبر تحدياً يواجه هؤلاء الطلاب ، لذا تم تطوير برنامج لتدريب الطلاب الصم في الجامعات الألمانية على المهارات الفنية والتجارية التي يحتاجون إليها، كالتفكير الاقتصادي ، وحل المشكلة، واتخاذ القرار ، والاتصال والتعاون والمبادرة والمرونة والإبداع (٣٨) .

ويقوم المعهد القومي للطلاب الصم وضعاف السمع في نيويورك بتزويد الطلاب بكل ما يحتاجون إليه من أجل مواصلة الدراسة في المرحلة الجامعية ومرحلة للدراسات العليا (الماجستير) وهذا يتطلب القدرة على فهم التعليمات والقدرة على استخدام أجهزة الفيديو

والتكنولوجيا المختلفة لمتابعة الدروس والمحاضرات ، وقد أثبتت الدراسات أن الإدارة الفعالة واستخدم الوقت تسهم في تخريج حوالي ٦٠% من الطلبة الصم بنجاح (٣٩) .

واهتمت جامعة كنساس بالتعليم عن بعد لخدمة الطلاب الصم منذ عام ١٩٩٣م ، وتم استخدام تكنولوجيا الاتصال المتقدمة في هذا المجال كالفديو الفعال ونظام الويب العالمي ، ومن خلال هذا النوع من التعليم ، يستطيع الطلاب الصم الحصول على درجة للبكالوريوس وكندس. على درجة الماجستير (٤٠) .

فالاستثمار بالكمبيوتر والتكنولوجيا المرتبطة به في تعليم وتأهيل الطلاب الصم وضعاف السمع من المجالات الهامة التي تستخدم في هذا المجال ، حيث تبين من المسح الذي أجرى لسبعين كلية لتعليم الصم وضعاف السمع أن ٩٩% من هذه الكلية استخدموا الكمبيوتر أثناء الدراسة ، ٨٤% استخدموا أجهزة الفيديو للتدريس أثناء المحاضرة ، ٥٦% استخدموا كمبرات الفيديو أثناء التدريس (٤١) .

وقد أجريت دراسات كثيرة من أجل معرفة أفضل الطرق المناسبة لطلاب كليات الصم ، فهل الأفضل استخدام لغة الإشارة فقط ، فهناك معلم يتكلم وآخر يترجم ما يشرحه للمعلم الأول بلغة الإشارة ، وهناك معلم يترجم ولكنه ضعيف في التحدث ، وكان الهدف من ذلك كله التعرف على أي الطريقتين أفضل من الأخرى بالنسبة للطلاب الصم في الكليات (٤٢) .

من أجل ذلك تعدد المؤسسات والمدارس التي تهتم بتعليم الصم وضعاف السمع ، فهناك كليات ومعاهد وجامعات خاصة بهم ، وهناك كليات وجامعات يتم دمج هؤلاء الطلاب مع أقرانهم من الأسوياء فيها ، حيث يحاول بعض الطلاب الصم وضعاف السمع أن يثبتوا قدراتهم وتحقق طموحهم والاستحاق بالكليات المرموقة والمعشورة ، وبالتالي نجد أن هؤلاء الطلاب يكونون مقتنعين بقراراتهم ويولون بلاءً حسناً في تعلمهم الأكاديمي التقني ، كما أنهم يكونون أصحاب إرادة ومسؤولين مسؤولة تامة عن أعمالهم ، وهؤلاء الطلاب يشاركون مشاركة فعالة في أنشطة مجتمعاتهم ، ولديهم القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة (٤٣) .

ونتيجة للاهتمام بالطلاب الصم وضعاف السمع ، جاء الاهتمام بإعداد المعلم ، من خلال برامج تعليمية حديثة تتماشى والاتجاهات العالمية المعاصرة ، فتتوعد هذه البرامج في محتواها ومنتها ونظم الإعداد والشهادة التي يحصل عليها المعلم ، ففي الولايات المتحدة الأمريكية — على سبيل المثال — يوجد أكثر من أربعة وسبعين (٧٤) برنامجاً لإعداد معلمي الصم وضعاف السمع ،

ووجد من بين هذه البرامج عشرة منها (١٤%) يوجد من بين من يقومون بإعداد معلمي الصم أعضاء هيئة تدريس صم أو ضعاف سمع . . وهذا ما يؤكد على مدى الاهتمام الذي وصل إليه الصم وضعاف السمع في الدول المتقدمة ، لدرجة أنهم أصبحوا أعضاء في هيئة التدريس في بعض الجامعات (٤٤) .

ولم يقتصر الأمر على الاهتمام بالطلاب الصم وضعاف السمع ومعلميهم حتى يتماشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة ، بل تطرق الاهتمام إلى أسر الطلاب الصم من خلال تعليمهم لغة الإشارة ، فالآباء أو أولياء أمور الطلاب كلما كانوا على وعي واقتناع بلغة الإشارة التي تستخدم مع أبنائهم ، كلما كان ذلك أجدر في مواصلة تعليمهم (٤٥) .

وحرصاً من هذه الدول ، لم تكف بتعليمهم في الجامعات وإعداد المعلم المناسب ، وتهيئة الجو العام داخل الأسرة ، وتهيئة المجتمع لتقبلهم والتعاون معهم ، ولكنها استكمالاً للعناية والاهتمام حرصت على متابعة الخريجين من كليات الصم أو الكليات التقليدية في وظائفهم التي يعملون بها ، بحيث يتبين مدى توفيقهم ونجاحهم في أعمالهم ، وقد أكدت الدراسات التي تمت في هذا المجال ، أن الصم وضعاف السمع بعد انتهائهم من التعليم الجامعي والتحاقهم بوظائفهم لفترة تصل إلى اثنين وعشرين شهراً (ما يقرب من العامين) وجد أنهم أكثر نضجاً وظيفياً مما كان يعتقد من قبل (٤٦) .

وهكذا يتضح مما سبق أن الدول المتقدمة حريصة على تعليم وتأهيل الصم وضعاف السمع في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، ليس لأنهم يشكلون قوة منتجة في المجتمع إذا تم استقلالها وإعدادها الإعداد الجيد ، ولكن انطلاقاً من حقهم الإنساني الذي يوجب على المجتمع الاهتمام بهم كشرائح من شرائحه ، لذا أتاحت لهم فرصة التعليم في مرحلة التعليم قبل الجامعي ، ومرحلة التعليم الجامعي سواء في كليات وجامعات خاصة بهم أو من خلال دمجهم مع أقرانهم من الأسوياء في الكليات والجامعات التقليدية ، كما أتاحت لهم فرصة الدراسات العليا ، وجاء الاهتمام بإعداد المعلم المناسب ، والاهتمام بلغة الإشارة الخاصة بهم ، وأقيمت لهم مراكز للتوجيه والإرشاد النفسي والمهني، وتم إلحاقهم بعد التخرج من الجامعات بالأعمال المناسبة ، ومتابعتهم في أعمالهم لعلاج بعض المشكلات التي قد تعترضهم ، وبالتالي أصبح الصم وضعاف السمع جزءاً من نسيج المجتمع وطلقة منتجة وفعالة ، بدلاً من أن يكونوا عالة عليه ، ومصدراً من مصادر الخطر الذي يهدد كيانه وأمنه .

رابعاً : التعليم الجامعي للصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة الأمريكية :

١- البدايات :

كان للتقدم الاجتماعي والتربوي للصم وضعاف السمع في أوروبا أثره في وضع أساس تعليم الصم في أمريكا ، ففي عام ١٨١٧م ، أنشئت أول مدرسة عامة للصم في مدينة "هاتفورد" ويرجع الفضل في ذلك إلى جالوديت Gallaudet الذي أرسل مع آخرين لدراسة النظم الأوربية في تعليم الصم (٤٧) .

وكان لجالوديت فضل كبير في إنشاء مدرسة نهائية للصم ، وقد علونه في ذلك ألكسندر جراهام بل Alexander Graham Bell الذي كان له الفضل في وضع الأساس العلمي للكلام ، كما كان له الفضل في فتح آفاق جديدة في تعليم الصم النطق وأشأ مكتباً للاستعلامات عن الصم (٤٨) .

وتواصلت الجهود في النصف الأول من القرن التاسع عشر لإنشاء مدارس ومؤسسات يديرها القطاع الخاص والقطاع الحكومي ، وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أصبح التركيز في تربية المعوقين سمعياً على تعليم الكلام وقراءة الشفاه واللغة اليدوية (لغة الإشارة وتهجئة الأصابع) (٤٩) .

وتسابقت الولايات المتحدة الأمريكية في إنشاء معاهد الصم وضعاف السمع ، بعضها بالمجهودات الذاتية وبعضها الآخر بمساعدة الأموال المحلية للولاية ، وخلال الخمسين سنة التي بدأت من سنة ١٨١٧م وانتهت سنة ١٨٦٧م ، أسست ٢٤ ولاية أمريكية المدارس التي تقوم بتربية الأطفال الصم وتعليمهم ، وخلال للخمسين سنة التالية التي بدأت من سنة ١٨٦٧م إلى ١٩١٧م انتشر كثير من مدارس للصم في معظم الولايات الأمريكية (٥٠) .

وفي النصف الأول من القرن العشرين ، أصبح بإمكان الطلاب الصم الدراسة في صفوف خاصة في المدارس العادية إضافة إلى الدراسة في المؤسسات الخاصة ، كذلك أنشئت مدارس للصم في مختلف الولايات الأمريكية (٥١) .

ويعتبر النصف الثاني من القرن العشرين ، ثورة هائلة في تربية الصم وضعاف السمع وتعليمهم في الولايات المتحدة ، فصدرت اللوائح والقوانين التي تخدم مجال تربيتهم ، وتطورت البرامج سواء الخاصة بهم ، أو بإعداد معلمهم الذي بدأت تتولاها الكليات والجامعات ، وتطورت البحوث الخاصة بالمعوقين سمعياً ، ورصدت الأموال لذلك ، وتطور نظام التشخيص ، وأصبح

يؤدي على أساس علمي ، وتم استخدام الأجهزة التعليمية والتعويضية الحديثة ، وفي مجال البحوث والبرامج ، فقد تم استخدام أجهزة تعليمية متطورة مثل أجهزة الكمبيوتر والفيديو والمختبر المرئي لتعليم الصم وكذلك الأجهزة السمعية والتعويضية المختلفة ، وتطور نظام التشخيص كثيراً وأصبح يقوم به فريق عمل من المتخصصين تخصصاً دقيقاً في مجال الصم وضعاف السمع ، واستخدم فريق التشخيص أدق الأجهزة الخاصة بتقويم السمع وقياسه ، وتم صدور التشريعات التي تهدف إلى دمج الأطفال للصم بالمدراس العامة ، إذا كانت قدراتهم تسمح بذلك (٥٢) .

وهكذا انتشرت المؤسسات التعليمية التي تهتم بتربية وتعليم الصم في الولايات المتحدة سواء على مستوى المرحلة الأولية أو المرحلة الثانوية ، وكذلك على مستوى المرحلة الجامعية حيث أنشئت لهم الجامعات والكليات الخاصة بهم ، وتم الاهتمام بإعداد المعلم المتخصص في هذا المجال ، وتنافست الجامعات فيما بينها في عملية إعداده وتدريبه ، بحيث أصبح الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة يتمتعون بكل الحقوق والواجبات كأقرانهم من الأسوياء .

٢- نظم تعليم الصم وضعاف السمع :

يدار النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية بكل مستوياته من خلال النمط اللامركزي، لذلك من الصعب أن نجد اتفاقاً تاماً بين الولايات المختلفة في محتوى النظام التعليمي وخطته ، وإذا كان هذا على مستوى التعليم قبل الجامعي ، فإنه من الصعوبة بمكان أن نجد في مرحلة التعليم الجامعي ، إذا سوف نتناول بعض النماذج من الجامعات والمعاهد التي تهتم بتعليم الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة .

١-٢- جامعة جالوديت : Gallaudet University

تعتبر جامعة جالوديت مركز خدمة عامة ، ومركزاً بحثياً ، ومركزاً أكاديمياً متعدد الأغراض تقدم مدى واسعاً من البرامج للطلاب الصم وضعاف السمع عبر العالم كله ، وأيضاً للمهنيين الذين يعملون مع هذه الفئة ، وتقدم الجامعة درجات علمية تصل إلى درجة الدكتوراه ، وتجذب الجامعة الطلاب من الخمسين ولاية من الولايات المتحدة ، بالإضافة إلى بلاد أجنبية كثيرة (٥٣) .

وتأسست الجامعة عام ١٨٥٦م في واشنطن (مقاطعة كولومبيا D.C) وفتحت أبوابها في العام الأول لـ ١٢ طالباً ، وبعد هذه البداية المتواضعة اتسعت لتشمل كليات كثيرة ، وهي تعتبر الجامعة الوحيدة على مستوى العالم التي تهتم بالصم وضعاف السمع وتمنحهم الدرجات العلمية ابتداءً من الدبلومة حتى للدكتوراه (٥٤) .

وتتقدم الجامعة ببرامج تعليمية للطلاب الصم وضعاف السمع في كل المستويات التعليمية ، المرحلة الأولية ، والثانوية ، والجامعية ^(٥٥) .

نظام القبول بالجامعة :

تقبل جامعة جالوديت كل الطلاب الصم وضعاف السمع بمستوياتهم التعليمية المختلفة سواء على مستوى المرحلة الأولية ، والثانوية ، والجامعية ، لذلك فنظام القبول بالجامعة يتمثل في الآتي :

(أ) شروط قبول الطلاب الصم وضعاف السمع بالمدارس الأولية :

- يقبل التلاميذ الصم وضعاف السمع بهذه المدارس وفقاً للشروط التالية ^(٥٦) :
- أن يكون لدى التلميذ درجة فقدان في السمع ، لا تسمح له بالدراسة في برامج المدرسة العادية .
- أن يكون عمره في مرحلة الطفولة ، وبين سن الخامسة عشرة .
- أن يكون محل سكنه في المناطق المجاورة للمدرسة التي تقوم إدارة المدرسة بتحديددها .
- أن يكون مقيماً إقامة قانونية بالولايات المتحدة .
- أن يكون لدى التلميذ كافة التخصيصات المساعدة قبل قرار الموافقة على قبوله .

(ب) شروط القبول بالمدارس الثانوية للصم وضعاف السمع :

- يقبل الطلاب الصم وضعاف السمع بهذه المدارس وفقاً للشروط التالية ^(٥٧) :
- أن يكون لدى الطالب ضعف في السمع ، يجعله غير قادر على الالتحاق في برامج المدارس العليا .
- أن تكون درجة ضعف السمع لدى الطالب تبدأ من (٧٠) ديسبل فأكثر .
- أن يكون عمر الطالب الزمني بين (١٤ - ١٩) سنة .
- أن يكون قد أكمل دراسته على مستوى الصف الثامن التعليمي .
- أن يكون مستوى درجة قراءته ، هو مستوى الصف الثالث على الأقل ، أو أعلى من ذلك في القراءة ، ويجري عليه اختبار متانفورد بينيه للإنجاز الخاص بالصم وضعاف السمع .
- أن يكون من مواطني الولايات المتحدة الأمريكية .

(ج) شروط قبول الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية :

يقبل الطلاب بالمرحلة الجامعية وفقاً للشروط التالية ^(٥٨) :

- أن يكون لدى الطلاب ضعف في السمع ، يجعله غير قادر على الالتحاق ببرامج الكليات العادية .
- أن يكون درجة ضعف السمع لدى الطلاب أكثر من (٧٠) ديسبل .
- أن يكون العمر الزمني للطلاب ١٨ سنة فأكثر .
- أن يكون قد أكمل دراسته في المدرسة الثانوية للصم وضعاف السمع التابعة للجامعة أو غيرها من مدارس الصم وضعاف السمع .
- أن يكون لديه استعداد للالتحاق بالمرحلة الجامعية .
- أن يكون من مواطني الولايات المتحدة الأمريكية .

أسباب الالتحاق بالجامعة :

- يلتحق الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة جالوديت للأصمىب التالية ^(٥٩) :
- للإعداد لعمل شيق ومناسب .
- لزيادة الوعي بالعلوم المختلفة والتي سوف تساعد على معرفة العالم من حوله .
- القدرة على فهم النفس بصورة أفضل .
- الإعداد للمساهمة في تنمية المجتمع .
- الاعتماد على النفس .

أنواع الكليات بالجامعة :

تتعدد الكليات بجامعة جالوديت التي تهتم بالصم وضعاف السمع ، ذلك لأن هؤلاء الطلاب من حقهم أن يستكملوا تعليمهم العالي وأن يحصلوا على دبلومات ودرجات علمية حسب ما تسمح بها قدراتهم ، لذلك تتعدد الكليات وتتوزع على النحو التالي ^(٦٠) :

(أ) الكلية المهنية : Vocational College

هذا النوع من الكليات يعد الطلاب للصم وضعاف السمع لوظيفة أو مهنة معينة ، وبالتالي تختلف كل مهنة عن الأخرى بالنسبة لمدة التدريب ، فبعض المهن تحتاج تدريباً لمدة سنة ، سنتين ، أو ثلاث سنوات ، ومن أمثلة هذه البرامج المهنية : اللحام ، الميكانيكا ، معالجة البيانات .

(ب) الكلية الفنية : Technical College

هذا النوع من الكليات يتكون من برنامج لمدة سنتين أو ثلاث سنوات أو أربع سنوات ، وهذه الكليات تقدم فقط درجات الزمالة ، الدبلومة والشهادات ، وبعض الكليات الفنية تقدم درجات الدكتوراه ، والطلاب في هذه الكليات يتم إعدادهم لمهارة أو مهنة معينة في منطقة صناعية .

(ج) الكلية الصغرى أو كلية المجتمع : Junior College or A Community College

عادة ما يتكون برنامج هذه الكليات من سنتين أو ثلاث سنوات ، والطلاب يمكن أن يدرسوا من خلال نظام الفصلين الدراسي أو بنظام العام الدراسي الكامل ، والطلاب الذين يدرسون بنظام الفصلين الدراسي (نظام الترم) سوف يدرسون ويتدربون على وظيفة معينة ، وبعد الانتهاء من البرنامج بنجاح يكون لديهم القدرة للاتحاق بالوظائف التي تدربوا عليها من قبل من خلال البرنامج التدريبي ، أما الطلاب الذين يدرسون بنظام العام الكامل ، فعادة ما يذهبون لدراسة أربع سنوات في الكلية للحصول على درجة البكالوريوس .

(د) كلية الفنون الحرة : Liberal Arts College

يدرس الطلاب في هذا النوع من الكليات العديد من المقررات ، ويحصلون على خلفية عامة والتي من خلالها يكون لديهم القدرة على العمل في وظائف متعددة منها مهنة التدريس ، العمل الاجتماعي ، برامج الكمبيوتر ، المحاسبة ، والطوم ، وتتوقع المقررات ما بين الفنون واللغة الإنجليزية إلى العلوم والرياضيات .

- نظام الدراسة بالجامعة :

معظم الطلاب يقسمون وقتهم نصفين : نصف للدراسة والنصف الآخر للعمل ، ومع ذلك فبعض الكليات لا تسمح للطلاب بممارسة عمل ، والبعض الآخر ينظمون فصولاً ليلية للطلاب الذين يمارسون عملاً في النهار ، وبالتالي يجب على الطلاب أن يستفسر عن الكلية التي يفضل الالتحاق بها عن الدراسة والعمل معاً (١١) .

- الدرجات العلمية التي يحصل عليها الطلاب :

هناك العديد من الدرجات العلمية التي يحصل عليها الطلاب من جامعة جالوديت ، حيث يختار الطلاب الصم وضعايف السمع برنامجاً من بين أكثر من ثلاثين برنامجاً يؤدي في النهاية إلى درجات علمية ، فالكليات الصغرى أو كليات المجتمع تعطي درجات علمية في الفنون (Associate of Arts A.A.) والعلوم التطبيقية (Associate of Applied Science A.A.S.) وذلك عند استكمال برنامج لمدة سنتين أو ثلاث سنوات ، والكليات ذات الأربع سنوات تعطي

درجة البكالوريوس (Bachelor's)، البكالوريوس إما أن يكون في الفنون (B.A) أو بكالوريوس في العلوم (B.S)، وهناك بعض الدرجات العلمية الأخرى للبرامج المتقدمة قبل درجة الماجستير في الفنون أو العلوم (M.A or M.S) وكذلك هناك درجات علمية للدكتوراه (Ph.D or Ed.D)، وإن اختيار الطالب للبرنامج هو الذي سوف يحدد الدرجة العلمية التي سوف يحصل عليها بعد ذلك معتمداً في ذلك على قدرة الطالب على استكمال البرنامج (١٢) .

الخدمات التي تقدمها الجامعة للطلاب الصم وضعاف السمع :

تتمتع الخدمات التي تقدم للطلاب داخل الكليات ، وكل طالب هو الذي يحدد قدر الاستفادة منها، ومن أهمها ما يلي (١٣) :

(أ) مكتب التأهيل المهني : State Office of Vocational Rehabilitation

يقوم مكتب التأهيل المهني بتزويد الطلاب بعملية التقييم المهني ، والذي بدوره سوف يساعده في معرفة اهتماماته وقدراته ، وبالتالي يمكن أن يختار نوع الدراسة المناسبة .

ويساعد مستشار التأهيل المهني الطلاب في التفكير في المهن المختلفة ، وهو الذي يساعد الطالب في اختيار برنامج الكلية المناسب والذي سوف يساعده بعد ذلك للانتحاق بالوظيفة المناسبة ، ويمكن للمستشار المهني أن يمد الطالب بأجهزة الاتصال والاستماع المساعدة ، ويمكن أن يزوده بأجهزة خاصة تساعد في الكلية ، وكذلك في وظيفته ، بل إن المستشار المهني يساعد الطلاب في الحصول على وظيفة بعد التخرج (١٤) .

ويجب أن يتم إخبار الطلاب والوالدين بدور مكتب التأهيل المهني بكل ولاية في تقديمه المساعدة لمرحلة التعليم بعد الثانوي ، وبالتالي يجب على الطلاب والوالدين الاتصال بالمكتب قبل الالتحاق بالكلية حيث يستطيع المستشار المهني القيام بتقويم مهني شامل والذي يتضمن تقييماً أكاديمياً وجسمانياً وسيكولوجياً ، وهذه النتائج تقدم معلومات قيمة للفرد لاختيار المهنة المفضلة ، وبالتالي يتم اختيار برنامج للتدريب المناسب (١٥) .

(ب) دليل الجامعة :

يعتبر دليل الجامعة في غاية الأهمية للآباء والمدرسين، فمع إتاحة فرصة التعليم الجامعي للطلاب الصم وضعاف السمع ، تأتي أهمية الدليل حيث يعطي العديد من الاختبارات فيما يخص المكان الذي توجد به الكلية ، والمهن التي يفضلونها ، والدرجات العلمية التي تمنحها كل كلية ، وتتمثل أهمية الدليل في النقاط التالية (١٦) :

- مرشد للطلاب يساعده في اختيار برنامج مناسب بعد المرحلة الثانوية .
- مرجع للمشرف والمدرس والوالد لمساعدة الطلاب في مناقشة بعض معاني العبارات ، وأهمية بعض العبارات بالنسبة لهم .
- نقطة بداية لكل طلاب يساعده في عملية صنع القرار فيما يخص اختيار البرنامج الذي يتناسب مع المهنة التي يفضلها .

(ج) الأنشطة والتكنولوجيا المعاصرة :

تتعدد الخدمات والأنشطة التي تقدم للطلاب داخل كليات الجامعة ، وكل طالب هو الذي يقرر مقدار الاستفادة من هذه الخدمات المتاحة الممتلئة في المترجمين ، والمدرسين ، ووسائل تكنولوجيا الاستماع المساعدة ، كما أن بعض الكليات لديها مشرفون ومدرسون يستخدمون لغة الإشارة بطريقة جيدة ، والبعض الآخر من الكليات لا يستخدمون لغة الإشارة ، مع طلابهم (١٧) .

وجامعة جالوديت تستخدم وسائل التكنولوجيا لتدعيم البرامج الأكاديمية ، والبرامج التي تقدمها في تزايد مستمر ، ويعتبر موقع The web site. Courses. Gallaudet. Edu. مدخلاً للتلاميذ ليروا ويتعلموا المقررات ، ولهذا الموقع روابط عديدة مع مصادر جامعات أخرى يحتاجها الطلاب في تعليمهم ، وتوجد أيضاً حجرة للاجتماعات والمحاضرات ، ولمعهد بحوث جالوديت دور واضح في التركيز على الصم والقضايا المرتبطة بهم ، حيث يدرس الخصائص الأكاديمية والديموجرافية للسكان الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة ، ويقدم الدعم المالي لطلاب الجامعة والبحوث الخاصة بالصم ، وهذا البرنامج يخدم تقريباً ٣٠٠٠٠ فرد ، وتوجد مراكز إقليمية لهذه الجامعة في كل من فلوريدا وكنتاس وهاواي وكاليفورنيا ، وتعتمد الجامعة في اتصالها بالطلاب ومراكزها الإقليمية على لغة الإشارة والتي تعكس ثلاثة مبادئ أساسية هي (١٨) :

- أن الاتصال الفعال عن طريق الإشارة يدعم التحطيم .
- الاتصال عن طريق الإشارة يتناسب مع احتياجات كل فرد بالإضافة إلى أنه مرن .
- الاتصال المباشر عن طريق الإشارة يعتبر أساسياً ومركزياً في الجامعة وبالتالي فبرامج التدريب والتقييم متاحة لتقديم الفرصة لكل فرد لكي يصبح ماهراً .

وهكذا تعتبر جامعة جالوديت من أفضل الجامعات في العالم قاطبة التي تهتم بالطلاب الصم وضعاف السمع ، لذلك تعددت الكليات وتنوعت البرامج ، وكثرت الدرجات العلمية ،

واستخدمت التكنولوجيا ، وانتشرت الخدمات التي تقدمها الجامعة كمكاتب التأهيل المهني ليس لتقديم الإرشادات والنصائح للطلاب والمدرسين والآباء فحسب ، بل الاهتمام بالخريجين وتوظيفهم في العمل المناسب لقدراتهم ، وخطبت البرامج الموجودة بالكليات كل المستويات وكل الطبقات الاجتماعية داخل المجتمع الأمريكي ، فجاءت مرنة من جميع الجوانب لتتواءم مع مرونة ولا مركزية المجتمع الأمريكي .

٢-٢- المعهد القومي للفني للصم : The National Technical Institute of the Deaf

• مقدمة :

يعتبر المعهد القومي الفني للصم (NTID) واحداً من ثمانية معاهد في مؤسسة روشستر للتكنولوجيا (Rochester Institute of Technology (RIT ، ويدور الهدف الأساسي لهذا المعهد في تقديم مناهج وخدمات للطلاب الصم وذلك لإعدادهم للعيش والعمل في مجتمع عالمي سريع التغير ، ويقدر عدد طلاب المعهد بحوالي ١١٠٠ طالب يدرسون ويعيشون مع حوالي ١٣٠٠٠ طالب عادي في الجامعة (٢٩) .

ويدرس ٥٥% من طلاب جامعة روشستر في المعهد القومي الفني للصم حيث يتم تقديم توجيهات مهنية ونصائح أكاديمية ، ويتم مساعدة الطلاب لتنمية مهاراتهم في الاتصال والرياضيات والفيزياء والتعليم العام واللغة الإنجليزية (٣٠) .

ويقدم المعهد القومي الفني للصم (NTID) برامج للطلاب الصم وضعاف السمع للحصول على درجة البكالوريوس وكذلك برامج للحصول على درجة الماجستير ، وبالنسبة لدرجة البكالوريوس، تتعدد البرامج التقنية للمصاحبة للدرجات العلمية والتي من أهمها (٣١) :

(أ) تكنولوجيا المحاسبة : Accounting Technology

يدرس الطلاب برامج تكنولوجيا المحاسبة ، وذلك لإعدادهم للعمل في المطاعم ، التجارة ، الأعمال الصناعية ، أعمال أخرى متنوعة خاصة أو حكومية مع القدرة على استخدام الكمبيوتر في أعمالهم .

(ب) تكنولوجيا العمل الإداري : Administrative Support Technology

ويعد البرنامج الطلاب الصم وضعاف السمع للعمل في مكتب البيئة مستخدمين تطبيقات الكمبيوتر ، مما يكسبهم المهارات اللازمة للعمل في وظائف إدارية متنوعة داخل البيئة كمساعد

فني ، أو ضابط أمن ، أو مساعد خزينة ، أو كاتب إداري في الأعمال للصناعية الخاصة أو الحكومية .

(ج) التطبيقات التكنولوجية للكمبيوتر : Applied Computer Technology

يدرس الطلاب برنامج التطبيقات التكنولوجية للكمبيوتر من أجل زيادة مهارات العاملين بهذه الأجهزة ، مثل القيام بالعمليات الرياضية ، للبرمجة ، شبكات الإذاعة والتلفزيون ، القدرة على العمل في محيط واسع ومتنوع ، كما يتعلم الطلاب من خلال هذا البرنامج كيف يعمل الكمبيوتر ، وكتابة البرامج التي تساعد على حل المشكلات مباشرة ، وكيف يستخدم شبكة الكمبيوتر لكي يستطيع الاتصال بأي مكان ، وبالتالي يمكن العمل على أجهزة كمبيوتر عامة ، أو جهازه الخاص .

(د) فن وتصميم الكمبيوتر : Art & Computer Design

يدرس الطلاب برنامج فن وتصميم الكمبيوتر ، ويعلمون كيف يستخدمون قنوات الاتصال المرئية ، وكيفية ساسامون في تنظيم عملية الاتصال ، وبيع وتسويق الأفكار ، والمنتجات والخدمات ، ويعلمون كيف يعدون الأنواع المرئية اللازمة للبحوث الصغيرة ، والملخصات ، وأوقات التدريس ، والمجلات ، والرسائل الإخبارية ، والإعلانات .

(هـ) تكنولوجيا إدارة الأجهزة بالوسائل الميكانيكية أو الإلكترونية :

Automation Technologies

يدرس الطلاب برنامج تكنولوجيا إدارة الأجهزة الميكانيكية أو الإلكترونية ليتعلموا ويحصلوا على المهارات التي يحتاجون إليها للعمل في الأعمال المتصلة بالصيانة وصيانة أجهزة الروبوت Robotics (الإنسان الآلي) ، ويتعلمون من خلال البرنامج عملية التركيب ، وعملية التصليح ، ومعرفة أجزائه الأساسية ونظام التشغيل ، والبرنامج يعد الدارس للعمل على أجهزة الروبوت ، ونظام التشغيل الآلي ، والتجهيزات الهندسية ، وكذلك العمليات الميكانيكية المتنوعة في البيئة الإلكترونية .

(و) تكنولوجيا الأعمال : Business Technology

يتعلم الطلاب من خلال هذا البرنامج مجموعة من المهارات كالتطبيقات المحاسبية وبرامج الأعمال الإدارية التي تعد الطلاب للعمل في الوظائف المرتبطة بالبيئة ، ويعلمون مفاتيح ومداخل الأعمال وكلمات التقدير ، والأعمال الفنية ، والحلقب الإلكترونية ، ولغة الأنظمة المحاسبية ،

والتركيب على تكوين الموارد المالية ، كتابة الأعمال ، والرسائل المتبادلة والتقارير وكل ما يتصل بواجبات الوظيفة ، مع التأكيد على تطبيقات الكمبيوتر .

(ز) الخريطة التكنولوجية للكمبيوتر المساعد :

Computer Aided Drafting Technology

يتعلم الطلاب من خلال هذا البرنامج معرفة منسوب الأبعاد المختلفة ، وهو ما يستخدم في عملية المباني ، وبناء المنازل ، والكباري ، ومحطات الأنابيب ، والخطوط الجوية ، وبالتالي يعد البرنامج الطلاب ليصبح فني خراط ، وعاملاً ميكانيكياً ، وتقنياً ، ومصمماً ، ومهندساً قوياً .

وبالنسبة لدرجة الماجستير Master of Science in Secondary Education يقدم برنامج ماجستير العلوم في التربية الثانوية للدارسين الصم وضعاف السمع من خلال المعهد القومي للفني للصم (NTID) .

وبرنامج ماجستير العلوم في التربية الثانوية للدارسين الصم وضعاف السمع (MSSE) يستمر لمدة عامين ويخطط بواسطة مجموعة من الخبراء والأساتذة المتخصصين في هذا المجال .

والخريجون من هذا البرنامج يحصلون على شهادة ثنائية ، الأولى في محتوى المستوى الثانوي ، والثانية مدرس للدارسين الصم وضعاف السمع .

والدارسون يحصلون على مقررات عملية متنوعة ، ومجالات خبرة ، وجوانب علمية وعملية ، وخطط مستقلة سريعة لتنمية الجانب العملي والتقني بكفاءة واكتساب ثقة مدرسيهم^(٧٣) .

برنامج الدراسة : Program of Study

يتضمن برنامج الدراسة على الأقل ستة فصول ، ويكون بصورة إجمالية من ٩٨ وحدة Credits ، ويجب أن يظهر تقدم الدارسين في استخدام لغة الإشارة والتي تتضح من خلال المقابلة الشخصية التي تعقد لهم ، وترتب مقررات الدراسة بصورة متتالية على النحو التالي^(٧٤) :

السنة الأولى (الإجمالي ٥٠ وحدة) :

- فصل الخريف (١٨ وحدة) ويتضمن :

- (أ) التربية الخاصة في البيئة الاجتماعية
- (ب) علم النفس وعلم الاجتماع المرتبط بمن المرافقة
- ٤ وحدات
- ٤ وحدات

- (ج) تكنولوجيا التعليم والتدريس
(د) لغة الإشارة الأمريكية (الجزء الأول)
(هـ) السمع ولغة الحديث : تطبيقات في التربية
- فصل الشتاء (٢٠ وحدة) ويتضمن :
- (أ) محتوى المنهج ونظريات التدريس
(ب) اكتساب اللغة وأشكالها وألحانها
(ج) لغة الإشارة الأمريكية (الجزء الثاني)
(د) التدريب على دراسة تاريخ التربية الأمريكية
(هـ) تعليم الطلاب الصم مع الإشارة للإعلاقة بصفة عامة
- فصل الربيع (١٢ وحدة) ويتضمن :
- (أ) تعليم الطلاب (جزء أول)
(ب) فن التدريس للطلاب الصم وضعاف السمع
- فصل الصيف ويتضمن :
- تقديم مقرر مذاع ومعلن بصورة أساسية طوال العام .
- السنة الثانية (٤٨ وحدة) ويتكون من :
- فصل الخريف (١٦ وحدة) ويتضمن :
- (أ) التقويم
(ب) أسس البحوث التربوية
(ج) تنمية اللغة الإنجليزية
(د) الطلاب الصم : اختلاف وتنوع الثقافة والتربية
- فصل الشتاء (١٢ وحدة) ويتضمن :
- (أ) سمينار لخطبة الماجستير
(ب) تعليم الدارسين (الجزء الثاني)
- فصل الربيع (٢٠ وحدة) ويتضمن :
- (أ) خطة الماجستير

- (ب) أثر اختلاف الثقافة في التربية
(ج) تدريس لغة الإشارة الأمريكية
(د) البيئة القلاونية والميسمية
٤ وحدات
٤ وحدات
٤ وحدات

- فصل الصيف ويتضمن :

تقديم مقرر مذاع ومعلن بصورة أسبوعية طوال العام .

٣-٢- معهد روشستر للتكنولوجيا : Rochester Institute of Technology

يعتبر معهد روشستر للتكنولوجيا (RIT) جامعة تكنولوجية معروفة على المستوى القومي والعالمى ، والتي عرفت كأفضل مؤسسة تعليمية قومية يحصل الطلاب الصم وضعاف السمع منها على دبلومات وشهادات ودرجات علمية في العلوم والهندسة والعمل والاتصالات المرئية مستخدمين في ذلك لغة الإشارة (٣١) .

والطلاب الصم وضعاف السمع يمكن أن يحصلوا على درجة البكالوريوس أو الماجستير من خلال سبع كليات أخرى من هذه الجامعة ، وهي (٣٢) :

(أ) كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية : College of Applied Science and Technology

تقدم كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية درجات علمية واسعة ومتنوعة دبلومات وشهادات للدارسين كل الوقت أو جزء منه ، والبرامج والمقررات تقدم أثناء النهار أو الليل وذلك حسب ظروف الدارسين .

وبرنامج بكالوريوس العلوم يتضمن : تكنولوجيا الهندسة المرئية ، والكهرباء ، والكمبيوتر وتكنولوجيا هندسة الاتصالات عن بعد ، وتكنولوجيا الهندسة الميكانيكية ، والغذاء ، والفنادق ، وإدارة الرحلات والتغذية ، والطرق العلمية ، وإدارة البيئة ، والتطبيقات الفنية والعملية .

وعدد كبير من هذه البرامج يقدم درجات علمية أخرى كالماتلة والماجستير ، ودبلومات وشهادات تمنح في مجالات مختلفة خصوصاً التي تتكلم مع ظروف الدارسين الكبار ، الذين يتطلعون للحصول على شهادة مناسبة .

(ب) كلية العمل : College of Business

تمنح كلية العمل درجة البكالوريوس في العلوم (BS) مع التخصص في المحاسبة ، والموارد المالية والأعمال الدولية ، والإدارة ، ونظم إدارة المعلومات ، والتسويق وإدارة

للتصديق، مع التأكيد من القدرة على استخدام التكنولوجيا من منظور عالمي كأساس تبني عليه كل البرامج، وهذه الكلية تعتبر واحدة من كليات العمل التي تقدم برنامجاً في التربية التعاونية.

(ج) كلية علوم الكمبيوتر والمعلومات :

College of Computing and Information Sciences

تعتبر كلية علوم الكمبيوتر والمعلومات أكبر كلية في المنطقة تهتم بدراسة علوم الكمبيوتر، وتكنولوجيا المعلومات، وهندسة الكمبيوتر والمجالات المتصلة به، وفي عام ١٩٧٢م، كان معهد روشستر للتكنولوجيا من بين المعاهد في الولايات المتحدة الذي يقدم برامج ودرجات علمية للطلاب الصم وضمام السمع في علوم الكمبيوتر، وتمنح الكلية درجات (BS)، (AAS)، (MS) بالإضافة إلى اهتمام كل برامج (BS) بالتربية التعاونية .

(د) كلية الهندسة : College of Engineering

تقدم كلية الهندسة برامج للحصول على درجة بكالوريوس العلوم (BS) في الكمبيوتر، والكهرباء، والصناعة والميكانيكا، وهندسة الإلكترونيات الدقيقة، وتقدم درجات علمية للدارسين الراغبين للتخصص في مجالات مثل هندسة الفضاء، وهندسة السيارات، وهي واحدة من كليات الهندسة في الولايات المتحدة التي لا تمنح درجة الدكتوراه (Ph.D.)، ويبدأ الطلاب في السنة الثالثة بالمشاركة في برامج التربية التعاونية .

(هـ) كلية فنون التصوير والعلوم : College of Imaging Arts and Science

تضم كلية فنون التصوير والعلوم : مدرسة الفن، مدرسة للتصميم، المدرسة الأمريكية الحرفية، مدرسة الأفلام والرسوم المتحركة، مدرسة علوم الفن الفوتوغرافي، ومدرسة علوم طباعة الرسوم المتحركة، وتركز البرامج على المعلم وتصميم الأفلام، والاستوديوهات، واستخدام الكمبيوتر، الصور وفن الرسم البياني، والسجلات، والخطوط بأشكالها المختلفة .

وتتضمن درجات الكلية، درجة الزمالة، البكالوريوس في الفنون الجميلة، وبكالوريوس في العلوم، وماجستير في الفنون الجميلة، وماجستير في العلوم، بالإضافة إلى ماجستير في العلوم للمدرسين .

(و) كلية الفنون الحرة : College of Liberal Arts

تشرط كلية الفنون الحرة فهم برنامج التربية العقلية، الذي يعتبر الأساس لكل الدارسين بمعهد روشستر للتكنولوجيا .

ومن الأشياء الأساسية التي تركز عليها الدراسة داخل الكلية ، أن يختار الطلاب تخصصاً من التخصصات الكثيرة والمتنوعة من العلوم الإنسانية ، والعلوم الاجتماعية ، وعلم النفس .

وتمنح الكلية درجة البكالوريوس في علم القانون الجنائي ، والاقتصاد ، وعلم النفس ، والسياسة العامة ، والعمل الاجتماعي ، كما تمنح درجة الماجستير في السياسة العامة وعلم النفس.

(ز) كلية العلوم : College of Science

تركز كلية العلوم على الجانب العملي للعلوم والرياضيات ، وتقدم درجات علمية متنوعة في العلوم والرياضيات والإحصاء ، ومفهوم العلوم ، بالإضافة إلى برامج إضافية في الفيزياء ، والتقنية الحيوية ، والمركبات الكيميائية ، وبعض البرامج الأخرى الاستثنائية ، كما أن المقررات تركز على العلوم الممهدة لدراسة الطب للالتحاق بعد ذلك لدراسة الطب ، وطب الأسنان ، والطب البيطري .

والكلية تمنح درجة لزمالة ، ودرجة البكالوريوس في العلوم ، ودرجة الماجستير في العلوم ، بالإضافة إلى أنها تمنح درجة الدكتوراه (Ph.D) في مفهوم العلوم .

وهكذا نتيج مؤسسة روشستر للتكنولوجيا للطلاب الصم وضعاف السمع والطلاب العاندين الاشتراك معاً في أنشطة اجتماعية وثقافية ، وحوالي ٨٠% من خريجي المؤسسة يعملون في مجال العمل والصناعة والباقي يعمل في مجال الحكومة والتعليم ، ويتم توظيف الخريجين ككنيين ومحاسبين ومصوريين ومصممين ومهندسين ، ومدرّبين للمعامل ، ومدرسين ومتخصصين كمبيوتر (٧٦) .

خامساً : التعليم الجامعي للصم وضعاف السمع في إنجلترا :

بدأ تعليم الصم في إنجلترا في نفس الوقت الذي بدأت فيه الحركة التعليمية العامة في أوروبا ، إذ إن التعليم قبل منتصف القرن الثامن عشر كان قاصراً على الطبقة الخاصة دون الطبقة العامة .

فقد أنشئت أول مدرسة لتعليم الصم وضعاف السمع في مدينة "أدنبره" عام ١٧٦٠م ، ونجحت نجاحاً كبيراً في تعليمهم قراءة الشفاه حتى أطلق على تلاميذها أنهم يسمعون بأعينهم ، وقد نجحت المدرسة في تعليمهم الكلام والحساب والرسم والأقفاية اليدوية كذلك (٧٧) .

وفي أواخر القرن التاسع عشر حوالي عام (١٨٧٠م) تكونت في أنحاء مختلفة من بريطانيا عدة مؤسسات خيرية لرعاية الصم والبكم بلغ عددها ١٦ مؤسسة ، أطلق على بعضها ملاجئ الصم والبكم (٧٨) .

وفي عام ١٨٨٥م ، أنشئت بإجلترا إدارة خاصة لتعليم العميان والصم والبكم ، وقد قامت هذه الإدارة ببحوث مستفيضة في ميدان تربية الصم ومعرفة حاجاتهم وقدراتهم ، وأوصت بأن يكون تعليم الصم إلزامياً أسوة بالأسوياء على أن تقوم للمجالس الإقليمية التعليمية بتنفيذ الإلزام ، وأن تشمل هذه المجالس إعانة مادية من الحكومة ، وأوصت بأن لكل طفل أصم الحق الكامل في التعليم بالطريقة الشفاهية ، كما أنشئت في نفس العام (١٨٨٥م) كلية لمعلمي الصم بلندن (٧٩) .

وقد أقر البرلمان الإنجليزي تنفيذ الإلزام على الأطفال الصم للذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٦ عاماً ، كما أوصى المؤتمر الثاني لمربي الصم الذي عقد في ميلانو سنة ١٨٨٥م ، بأن يكون التعليم الشفاهي وحده أساس للتعليم بمعاهد الصم ، كما أوصى بإلغاء استعمال لغة الإشارة فوراً ، وأن يهتم بتعليم الكلام ثم تعليم الكتابة بعد ذلك (٨٠) .

وهكذا توالت القوانين والتشريعات التي تهتم بتعليم الصم وضعاف السمع ، إلى أن أكد قانون التعليم لسنة ١٩٨١م على أهمية اللوائح والقرارات التي صدرت من قبل ، وكانت تتصل بالدرجة الأولى بالتربية الخاصة ، ودورها الطبيعي في العملية التعليمية ، وقد تم تقسيم الأطفال المعاقين إلى عشر درجات من الإعاقة ، حتى يسهل تقديم الخدمة التعليمية لكل فئة منهم ، حسب حاجاتهم التعليمية الخاصة (٨١) .

والخدمات التي يمكن تقديمها للطلاب الصم وضعاف السمع ، تشمل على عدة أشكال ، مثل المدارس الخاصة ، فصول أو وحدات خاصة ، بالإضافة إلى الاهتمام بالتلاميذ الصم وضعاف السمع في المدارس العامة (٨٢) .

كما تعددت أنماط الإعداد التربوي والمهني للمعلم حسب أنواع درجات الإعاقة ، بالإضافة إلى توفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تساعد على تنفيذ المناهج الدراسية ، التي تم بناؤها على الأسس الاجتماعية للتربية وعلم النفس المعوقين والصحة النفسية (٨٣) .

وهكذا يتمتع الطلاب الصم وضعاف السمع بأهمية كبيرة في النظام التعليمي شأنهم شأن أقرانهم الأسوياء ، ولم يقتصر هذا الاهتمام على مرحلة دون أخرى ، ولكن الاهتمام متواصل

ليشمل مرحلة الإلزام والمرحلة الجامعية وإعداد المعلم المناسب لهم من أجل أن يصبحوا قوة منتجة وفعالة في دولة متقدمة ، وعالم سريع للتغير .

نظام التطعيم الجامعي للطلاب الصم وضعاف السمع :

ينال تعليم الصم وضعاف السمع في جميع مراحل التطعيم مكانة مرموقة ، لأنهم يشكلون شريحة هامة من شرائح المجتمع ، فهم كما أكدت على ذلك لجنة وارنك (Warnock committee) يشكلون نسبة كبيرة ٢٠% من الطلاب الذين يحتاجون إلى تعليم خاص في إنجلترا^(٨٤) ، لذلك أنشئت المدارس الخاصة بهم على مستوى المرحلة الأولية والثانوية ، وزاد الاهتمام بإنشاء كليات خاصة بهم ، وذلك لإعدادهم الإعداد المناسب ، وسوف نتناول كلية من الكليات التي تهتم بتعليم الصم وضعاف السمع في إنجلترا .

كلية دان كاستر للصم : *Dancaster College for the Deaf*

شروط الالتحاق بالكلية :

يشترط الالتحاق بالكلية توفر النقاط التالية^(٨٥) :

- ١- أن يتراوح عمر الطالب ما بين ١٦-٦٠ سنة .
- ٢- أن يكون لديه القدرة على عملية الاتصال الكلي .
- ٣- أن يقوم بتسجيل نفسه خلال العام الدراسي .
- ٤- أن يكون لديه الاستعداد لدراسة المقررات والبرامج المهنية .
- ٥- أن يكون ملماً بمهارات التدريب الأساسية في التعليم .
- ٦- أن يكون قادراً على توظيف خبرة العمل والبحث الوظيفي .
- ٧- أن يكون لديه القدرة على ممارسة التدريبات الرياضية المناسبة .

المقررات والبرامج التي تقدمها الكلية للطلاب :

تقدم كلية دان كاستر مقررات وبرامج للطلاب الصم وضعاف السمع أثناء فترة الدراسة هي على النحو التالي^(٨٦) :

- ١- تدعيم خدمة التعليم التبادلي بين الكليات :

Cross College Learning Support Service

وتتضمن خدمات التطعيم التي تقدم من خلال الكلية ما يلي :

- اللغة والاتصال .

- لغة الإشارة .
- وعي الطلاب للصم وضعاف السمع .
- التعليم الحرفي ، والحدي ، واللغة الإنجليزية ، والرياضيات .
- مقررات عن الاحتياجات الخاصة وتشمل :-
 - (أ) مهارات المعيشة الفردية .
 - (ب) برنامج التعلم الفردي / الممتثل .
- التقويم .
- تنمية الأعمال .

١- مقرر التصميم والتكنولوجيا : Design & Technology

ويتضمن مقرر التصميم والتكنولوجيا ما يلي :

- أسس الكمبيوتر .
- برامج الكمبيوتر .
- تطبيقات المعلومات التكنولوجية .
- كمبيوتر مساعد D .
- كمبيوتر مساعد E .
- أسس الهندسة .
- الكهرباء و هندسة الكهرباء .
- هندسة الإلكترونيات والصناعة الإلكترونية .
- معرفة صيانة الكمبيوتر والمحافظة عليه .

٢- الخدمات الطلابية والعناية التدريبية : Students Services and Care Training

ويتضمن البرنامج المقررات التالية :

- برنامج الحياة الاستقلالية .
- التدعيم والإرشاد النفسي .
- التدريب والتدعيم لمهارات الحياة .
- العناية للتدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب .

٣- الفنون الإبداعية : Creative Arts

ويتضمن البرنامج المقررات التالية :

- الفن والتصميم •
- فن التصميم •
- التصميم لداخلية •
- الفرح والبيان •
- مهارات معالجة الواقع •
- مهارات للتنفيذ البسيطة •
- مهارات تنسيق الزهور •
- مهارات تصفيف الشعر (الحلاقة) Hairdressing •

٤- مهارات الرعاية : Caring Skills

ويتضمن البرنامج المقررات التالية :

- مقدمة الرعاية •
- المقرر الأساسي في الرعاية ومهارات الرعاية العملية •
- المكافآت الأولية في الرعاية •
- مقرر الرعاية بالثوب •
- سنوات الرعاية الأولى والتعليم •

٥- الدراسات التجارية والضيافة : Business Studies and Hospitality

وينقسم المقرر إلى :

(أ) الدراسات التجارية : Business studies وتتضمن :

- المحاسبة •
- محاسبة للكمبيوتر •
- التطبيقات المكتبية •
- المعلومات التكنولوجية •
- استخدام المعلومات •
- استخدام وتطبيق التكنولوجيا •
- تطوير الكلمات والمهارات من خلال الكمبيوتر •
- تكريب المعلم ويشمل :

- مركز المعلمين والدراسات المكتبية .
- تكريب المعلم على المعلومات .

(ب) الضيافة : Hospitality ويتضمن :

- الرعاية .
- فن إعداد الطعام .
- فن خدمات الطعام .
- فن تنظيف المنزل .

٦- البناء وهندسة السيارات : Construction and Motor

وينقسم البرنامج إلى:

(أ) البناء : Construction ويتضمن :-

- المهارات المتعددة للبناء .
- أعمال البناء .
- أعمال النجارة .
- الدهانات والديكورات .
- ترتيب وتنظيم مواد الدهان .
- الإضاءة .
- المحافظة على المنظر الجمالي .
- تزاوج الحيوانات الصغيرة .

(ب) هندسة محرك السيارات : Motor vehicle Engineering ويتضمن :

- إصلاح جسم المركبة الخفيفة .
- مهارات تشطيب السيارة المناسب .
- معرفة إطار السيارة .
- تصليح المركبة والمحافظة عليها .

٧- دراسات الترويح عن النفس في وقت الفراغ : Sport, Recreation Leisure Studies

ويتضمن البرنامج المقررات التالية :

- التربية البدنية والترويح عن النفس .

- الخدمات العملية .
- أنشطة القيادة .
- التعليم خارج المنزل .
- العناية بمقررات المناقشة والسيطرة .
- أعمال اللعب .

وبعد الانتهاء من عرض المقررات التي تقدم للطلاب الصم وضعاف السمع بكلية دون كاستر وما يحتويه كل مقرر من برامج فرعية ، يتضح أن المقررات تقدم للطلاب على مدار أربع سنوات ، يتخصص كل طالب في قسم معين من أقسام الكلية ، يحصل بعد الانتهاء من الدراسة بنجاح على درجة البكالوريوس في الحاسب الآلي ، أو إدارة الأعمال ، الهندسة ، أو هندسة الحاسب الآلي ، أو هندسة السيارات ، أو الخدمة العامة ، أو الفنون والتصميم

سابعاً : تعليم الصم وضعاف السمع في جمهورية مصر العربية :

أنشئت أول مدرسة ابتدائية لتعليم الصم والعميان في العصر الحديث ، في عهد الخديوي إسماعيل عام ١٨٧٤م ، وكانت هذه المدرسة خارجية أطلق عليها مدرسة الخرس والعميان ، وكانت تجمع بين البنين والبنات ، وكان يشترط لقبول البنين بها أن يكون سنهم ما بين (٩-١٢) سنة ، والبنات من (١٣-١٨) سنة ، وبلغ عدد تلاميذها (٦٠) تلميذاً وتلميذة (٨٧) .

ونظراً لأن عدد الصم والعميان في مصر ، في ذلك الوقت كان كبيراً ، فقد لاحظت نظارة المعارف عام ١٨٨٢م ، قلة عدد التلاميذ الخرس والمكفوفين بالمدرسة ، مما اضطرها إلى إحالة هذه المدرسة مع غيرها من مدارس الأوقاف في ديسمبر عام ١٨٨٥م إلى ديوان الأوقاف ، ثم أعيدت مرة أخرى إلى نظارة المعارف وأصبح مركز المدرسة ضعيفاً ، نظراً لعدم وجود وقف خاص بها يزودها باحتياجاتها من المال اللازم ، ولذلك حاولوا التخلص منها بإلغائها ، وفتح أقسام ملحقة بالمدارس الابتدائية للمكفوفين ، أما الأطفال الخرس الذكور ، فتقرر أن يلحقوا بالقسم الداخلي المجاني في مدرسة الصنایع ، يتعلمون فيها الأشغال اليدوية والقراءة والكتابة ومبادئ العلوم ، أما الإناث من الخرس والمكفوفات فتم إلحاقهن بمدرسة العناية للبنات مجاناً بالقسم الداخلي ، يتعلمن القرآن الكريم ، وبذلك تم إلغاء مدرسة العميان والخرس عام ١٨٨٨م ، واختفت بذلك أهم مؤسسة تعليمية لرعاية الأطفال الصم والمكفوفين ، ولم يجد هؤلاء الأطفال من يهتم بهم إلا جهود بعض الجمعيات الخيرية والأزهر الشريف (٨٨) .

وهكذا ظل تعليم الصم ، في طي النسيان على المستوى الرسمي حتى عام ١٩٣١م ، حيث أنشئت أول مدرسة للصم في كل من القاهرة والإسكندرية ثم تطورت هذه المدارس ونمت وشملت جميع الإعاقات السمعية والبصرية والعقلية مع قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ (٨٩) .

ومما يجدر الإشارة إليه أن وزارة المعارف أنشأت عام ١٩٥٤م ، قسماً صغيراً يتبع التعليم الابتدائي ، سمي قسم الشواذ ، واستمر هذا القسم ، يشرف على مدارس المعوقين سمعياً حتى عام ١٩٦٠م ، ودفع للتوسع في إنشاء مدارس المعوقين المسؤولين إلى استقلال هذا القسم عن التعليم الابتدائي عام ١٩٦٠م ، وأصبحت له إدارة مستقلة تسمى إدارة التربية الخاصة ، تشرف على تربية المعوقين (٩٠) .

ومع الجهود التي كلفت بها إدارة التربية الخاصة، تم تحويلها إلى إدارة عامة سنة ١٩٧٦م حتى تستطيع أن تقوم برسالتها ، وتواجه عملية التوسع والنمو في هذا المجال ، لذلك صدر للقرار الوزاري رقم (١) بتاريخ ١٩٧٦/٨/٢٨م ، الذي حدد اختصاصات ومموليات إدارات وأقسام الإدارة العامة للتربية الخاصة على النحو التالي (٩١) :

- إدارة الأمل (إدارة التربية السمعية) وتختص بتربية المعوقين سمعياً .
- إدارة التربية الفكرية ، وتختص بتربية المتخلفين عقلياً .
- إدارة النور ، وتختص بتربية المكفوفين بصرياً .

وقد توالى القرارات الوزارية التي من شأنها زاد الاهتمام بتربية الصم وضعاف السمع ، ومن أهمها القرار الوزاري رقم (١٥٤) بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦م ، والذي نظم الالتحاق بمدارس الصم وضعاف السمع على النحو التالي :

(أ) الحلقة الابتدائية بمرحلة التعليم الأساسي للصم (٩٢) :

- مدة الدراسة بها ثماني سنوات والتعليم فيها مشترك ، وهي تسير على النظام الداخلي ويمكن قبول تلاميذ على النظام الخارجي إذا رغب ولي الأمر في ذلك ، ويقبل بالصف الأول بهذه المدارس الأطفال الصم من سن ٥-٧ سنوات في أول أكتوبر .
- ويجوز للمديريات والإدارات التعليمية قبول أطفال جدد بالصف الأول في حدود سنتين بالزيادة عن السن المقررة إذا وجدت أماكن خالية .
- ويجوز قبول أطفال محولين من المدارس العادية في الصفوف المناسبة لأعمارهم ومستواهم التحصيلي بقرار من اللجنة الفنية التي تشكل لهذا الغرض برئاسة ناظر المدرسة إذا انطبقت عليهم الشروط الطبية المقررة لمدارس الصم وضعاف السمع .

وتقبل بهذه المدارس الحاصلات الآتية :

- حالات الصمم بأنواعه المختلفة ، وتشمل الأطفال الذين تتراوح عتبة سمعهم بين ٧٠-١٢٠ ديسبل في أقوى الأذنين بعد العلاج .
- حالات للضعف السمعي الشديد ، وتشمل الأطفال الذين تتراوح عتبة سمعهم بين ٥٠-٧٠ ديسبل في أقوى الأذنين بعد العلاج ولديهم نكاء متوسط وليعت لديهم حصيلة لغوية مناسبة لمدارس وقصود ضعاف السمع .
- ولا يقبل بمدارس الصم وضعاف السمع الأطفال الذين لديهم قصور عقلي بقرره العيادات النفسية المتخصصة ، ويتم الكشف الطبي والسمعي والنفسي على جميع المتقدمين ، كما يتم تحديد المستوى التحصيلي واللغوي لتقدير لياقتهم بمدارس الصم وضعاف السمع قبل بدء الدراسة بوقت كاف ، وتحدد الجهات المختصة مواعيد لكل مدرسة ويكون إجراء الكشف السمعي بمعرفة الوحدات السمعية المختصة .
- في حالة عدم وجود وحدات سمعية بالمديريات الصحية التي تقع في اختصاصها مدارس الصمم وضعاف السمع ، تقوم هذه المديريات والإدارات التعليمية بالاتصال بمركز السمع والكلام بإمبابه لقياس السمع لأطفال هذه المدارس ، والجدول التالي يبين الخطة الدراسية بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي لمدارس الصم وضعاف السمع :

جدول رقم (١) يبين الخطة الدراسية لمدارس الصم وضعاف السمع

بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ (١٣) :

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن
التربية الدينية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
لغة عربية وتكريرات نطق	١٤	١٤	١٢	١٢	١٢	١٢	٩	٩
خط عربي	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	١
رياضيات	٤	٤	٥	٦	٦	٦	٦	٦
التربية الصحية	-	-	-	-	-	-	-	٣
الدراسات الاجتماعية	-	-	-	-	-	-	-	٣
لغة إنجليزية	-	-	-	-	-	-	-	٣

(١) تلعب جدول رقم

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن
تربية رياضية	-	-	-	-	-	-	٣	٣
تربية موسيقية	-	-	-	-	-	-	١	١
تربية للبيئة	-	-	-	-	-	-	٣	٣
تربية زراعية	-	-	-	-	-	-	٢	٢
اقتصاد منزلي	-	-	-	-	-	-	٤	٤
صيانة وترميمات	-	-	-	-	-	-	١	١
نشاط رياضي	٢	٢	٣	٣	٤	٤	-	-
نشاط موسيقي	٢	٢	٢	٢	٢	٢	-	-
نشاط فني	٢	٢	٣	٣	٣	٣	-	-
نشاط عملي	٢	٢	٢	٢	٢	٢	-	-
نشاط علمي	٢	٢	٢	٢	٢	٢	-	-
حاسب آلي	١	١	١	١	١	١	-	-
مكتبة	١	١	١	١	١	١	١	١
المجموع	٣٤	٣٤	٣٥	٣٦	٣٨	٣٨	٤٢	٤٢

(ب) الحلقة الإعدادية المهنية من مرحلة التعليم الأساسي للصم وضعاف السمع :

- مدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، وتسير الدراسة على النظام الداخلي أو الخارجي ، ويقبل بها من أتموا الدراسة بالحلقة الابتدائية بمدارس وفصول الصم وضعاف السمع بعد نجاحهم في امتحان الحلقة الابتدائية للصم وضعاف السمع ، ويكون الحد الأقصى للقبول بالصف الأول الإعدادي المهني للصم وضعاف السمع ١٧ سنة ^(٦٤) .

- والجدول التالي يوضح الخطة للدراسة للإعدادي المهني بمدارس الصم وضعاف السمع :

جدول رقم (٢) يبين الخطة الدراسية بالإعدادية المهنية لمدارس التربية السمعية للعلم الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ (٩٥) :

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
تربية دينية	٢	٢	٢
لغة عربية	٧	٧	٧
رياضيات	٣	٣	٣
علوم وصحة	٢	٢	٢
لغة إنجليزية	٣	٣	٣
دراسات اجتماعية	٢	٢	٢
تربية رياضية	٢	٢	٢
مكتبة	١	١	١
تكنولوجيا	٢	٢	٢
حاسب آلي	١	-	-
تدريبات مهنية	١٧	١٨	١٨
المجموع	٤٢	٤٢	٤٢

- مادة التكنولوجيا مادة نجاح ورسوب ولا تضاف للمجموع .
- مادة الحاسب الآلي ليست مادة نجاح ورسوب ولكنها تضاف للمجموع .

(ج) المرحلة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع :

- مدة الدراسة بها ثلاث سنوات بالمدارس الثانوية الفنية للمعوقين سمعياً (الصم وضعاف السمع) ، وتسير الدراسة في هذه المرحلة على النظام الخارجي ، ويجوز قبول طلاب على النظام الداخلي إذا رأت الإدارة العامة للتربية الخاصة والمديرية التعليمية المختصة ضرورة ذلك (٩٦) .

- ويشترط في الطالب (الطالبة) الذي يقبل بالصف الأول بالمرحلة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع ما يلي (٩٧) :
- ١- أن يكون حاصلاً على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية المهنية من مرحلة التعليم الأساسي للصم وضعاف السمع أو للتعليم العام .
- ٢- ألا يزيد منه عن ٢٢ سنة في أول أكتوبر .

- ٣- يجوز قبول طلاب المدارس العادية وللفنية الذين أصيبوا بإعاقة سمعية بشرط حصولهم على شهادة إتمام الدراسة للتعليم الأساسي .
- ٤- يجوز قبول الطلاب الذين أصيبوا بصمم أثناء مرحلة التعليم الثانوي العام بحيث يلحقون بالصف الأول من المرحلة الثانوية الفنية للمعوقين سمعياً .
- ٥- يجوز قبول الطلاب الذين أصيبوا بصمم أثناء مرحلة التعليم الثانوي الفني بحيث يلحق كل تلميذ بالصف المناظر للصف الذي كان مقيداً به .
- ٦- يجوز التقدم لامتحان من الخارج (نظام العمال) طبقاً للقرار الوزاري رقم ٢٠ لسنة ١٩٩٠ .
- ٧- لا يتم القبول بهذه المرحلة إلا بعد إجراء الفحوص الكاملة بدنياً وعقلياً وسمعياً لتقدير درجة الإعاقة ومناسبتها لهذه الدراسة .
- ٨- تشكل لجنة من ناظر المدرسة والأخصائيين الاجتماعي والنفسي وعضوين من هيئة التدريس أحدهما ثقافي والآخر مهني لدراسة استيفاء شروط القبول ، ويفضل أن يكون ذلك امتداداً للمجالات التي أتوا دراستها خلال سنوات دراستهم في الحلقة الإعدادية المهنية ما أمكن ، وللجدول التالي يبين الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع :

جدول رقم (٣) يبين الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية الفنية
للصم وضعاف السمع للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ (٩٨) :

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
لتربية الدينية	٢	٢	٢
للغة العربية	٥	٥	٥
للغة الإنجليزية	٣	٣	٣
لرياضيات	٣	٣	-
لعلوم	٣	٣	-
للتربية الرياضية	١	١	٢
لثقافة المهنة	٧	٧	١٠
للتدريبات المهنية	١٨	١٨	٢٠
المجموع	٤٢	٤٢	٤٢

- والمجالات العملية المقترحة في مادة التدريبات المهنية طبقاً لما يتناسب والطلبة المعوقين سمعياً هي^(٩١) :

- ١ - السمكرة والأعمال الصحية . (للطلبة فقط)
 - ٢ - نجارة الأثاث . (للطلبة فقط)
 - ٣ - الخرسانة المسلحة ولولامها . (للطلبة فقط)
 - ٤ - الزخرفة والإعلان والتسويق .
 - ٥ - الملابس الجاهزة .
 - ٦ - التريكو الأكسي .
- يجوز إضافة مجالات عملية أخرى في مادة التدريبات المهنية طبقاً لما تحتاجه البيئة .
- يوزع للتلاميذ على المجالات العملية بحيث يتخصص الطلاب في مجال واحد .

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تعليم الصم وضعاف السمع :

بعد تناول واقع تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ، والذي يقتصر على مرحلة التعليم قبل الجامعي (التعليم الابتدائي ، والإعدادي المهني ، والثانوي الفني) وما يعانيه هذا النوع من التعليم من مشكلات ، تحتاج إلى إعادة نظر ، في الوقت الذي يوجد فيه اهتمام واضح بهذا النوع من التعليم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ، يصل به إلى المرحلة الجامعية ، هذا القصور في جانب تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ، قد يرجع إلى بعض القوى والعوامل الثقافية ، لعل من أهمها :

١- العامل التاريخي :

أنشئت أول مدرسة للصم والعميان - كما ذكرنا سلفاً - في عهد الخديوي إسماعيل عام ١٨٧٤م ، وأقبل عليها الطلاب والطالبات ، إلا أنها لم تستمر طويلاً ، فمع سقوط مصر تحت الاحتلال البريطاني عام ١٨٨٢م ، ألغيت هذه المدرسة عام ١٨٨٨م ، وهكذا ظل تعليم الصم في طي النسيان حتى عام ١٩٣١م ، حيث أنشئت مدرسة للصم وضعاف السمع في كل من محافظات القاهرة والإسكندرية .

ويفسر هذا أن التعليم قبل الخمسينيات (من القرن العشرين) كان قاصراً عن تحقيق الغرض المحدد الذي عرف به وهو محو الأمية في مجال تعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ، فقد كان معظم تلاميذ التعليم الإلزامي يغادرون المدرسة دون أن يجنوا شيئاً ، بل إن الكثيرين

منهم كانوا يرتدون إلى الأمية بعد ترك المدرسة الإلزامية لضعف المستوى الذي وصلوا إليه (١٠٠) . كما يفسر هذا الإهمال الذي وصل إليه التعليم في ظل الاحتلال البريطاني إلى نقص ميزانية الدولة للتعليم في فترة الاحتلال البريطاني، ويظهر هذا من مقارنة ميزانية التعليم بالميزانية العامة للدولة قبل الاحتلال وبعده وقد صاحب هذا الوضع عدم إنشاء المدارس بشكل يتماشى مع زيادة عدد السكان في مصر (١٠١) ، مما يشير إلى تنامي قيمة الإنسان في هذه الجهود وكذلك القصور الثقافي العام ، والتخلف ، مما جعلهم لا يفكرون في الصم وراعيهم ، فضلاً عن الجهل بكيفية هذه الرعاية .

وظل هذا التخطيط حتى قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م ، وزاد الاهتمام بنظم التعليم ، وصدرت القوانين والتشريعات ، وزاد الاهتمام بأصحاب الاحتياجات الخاصة ، وأقيمت لهم إدارة للتربية الخاصة عام ١٩٦٠م ، ثم تحولت إلى إدارة عامة عام ١٩٧٦م ، وصدرت القرارات الوزارية التي تنظم الالتحاق بمدارس الصم وضعاف السمع ، والتي كان من أهمها القرار الوزاري رقم (١٥٤) لعام ١٩٨٩م .

وعلى الرغم من وجود مدارس للصم وضعاف السمع ، وصنوع قرارات وزارية منظمة للالتحاق بهذه المدارس ، إلا أن هذه المدارس مازالت تعاني الكثير من المشكلات ، ويفسر هذا بأن تعليم الصم وضعاف السمع يعتبر جزءاً من النظام التعليمي في مصر ، والتي هي بدورها من دول العالم الثالث والتي مازالت تعاني أنظمتها التعليمية من مشكلات منها نقص المباني المدرسية الصالحة ، ونقص في عدد المدرسين المتخصصين ، وغلبة الجانب النظري في التعليم ، وضعف الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، ومركزية التعليم ، وعدم وجود سياسة تعليمية واضحة محددة ، وعدم وجود خطة محددة للتعليم ، وعدم اتصال المناهج بالبيئة (١٠٢) .

٢- العامل الجغرافي :

بعد قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م زاد الاهتمام بتعليم الصم وضعاف السمع وانتشرت المدارس الابتدائية والإعدادية المهنية والثانوية الفنية في معظم محافظات مصر ، انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة وتحقيق الديمقراطية بين أبناء المجتمع .

إلا أنه من خلال الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م تبين أن هناك بعض المحافظات التي مازالت - إلى الآن - لا يوجد بها مدارس ابتدائية للصم وضعاف السمع (جنوب سيناء) ، كما أن بعض المحافظات لا يوجد بها مدارس

إعدادية مهنية للصم وضعاف السمع (البحر الأحمر ، وشمال سيناء ، وجنوب سيناء) ، بالإضافة إلى عدد كبير من المحافظات لا يوجد بها مدارس ثانوية فنية للصم وضعاف السمع كما هو الحال في (قنا ، ومدينة الأقصر ، وأسوان ، ومطروح ، والوادي الجديد ، والبحر الأحمر ، وشمال وجنوب سيناء) (١٠٣) .

ويُفسر عدم الاهتمام بتعليم الصم وضعاف السمع في بعض محافظات الجمهورية إلى بُعد هذه المحافظات عن محافظة القاهرة التي يوجد بها وزارة التربية والتعليم والإدارة العامة للتربية الخاصة ، قلة الإمكانيات المادية والبشرية بهذه المحافظات ، إحجام أولياء الأمور عن إرسال أولادهم لهذه المدارس نظراً لما تعانيه من مشكلات ، وغلبة الجانب النظري على هذه المدارس ، كما أن المجالات العملية التي توجد بهذه المدارس لا تتماشى مع طبيعة البيئة وسوق العمل .

٣- العامل الاقتصادي :

العلاقة بين العامل الاقتصادي والنظام التعليمي علاقة وثيقة ، فهما وجهان لعملة واحدة ، وكلما زاد الاتفاق على النظام التعليمي ، كلما انعكس ذلك على تقدم وتنمية المجتمع من خلال تزويده بالكوادر المتعلمة والمدرّبة والمؤهلة .

لذلك كان حرص الاحتلال البريطاني لمصر (١٨٨٢-١٩٥٢) موجهاً للسيطرة على اقتصاديات البلاد ومالياتها ، وسوء معاملته لأبناء الوطن وإهمال التعليم ، بالإضافة إلى الاحتكار التجاري ، ومقاومة الصناعات الناشئة ولادها قبل أن تقف على أقدامها (١٠٤) . لذلك ألغى المدرسة الوحيدة التي كانت موجودة للصم والعميان نظراً لما تحتاج إليه من إمكانيات مادية وبشرية .

ومع قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م تغير الحال ، وزاد الاهتمام بالتعليم الذي أصبح مجانياً في كل المراحل التعليمية وأنشئت هيئة للأبنية التعليمية وجاء الاهتمام بإعداد المعلم ، وانتشرت مدارس الصم وضعاف السمع في معظم محافظات الجمهورية .

ولقد فرضت الظروف السياسية على مصر بعد الثورة ممثلة في العدوان الثلاثي (١٩٥٦م) وهزيمة (١٩٦٧م) وحرب (١٩٧٣م) إلى توجيه موارد الدولة تجاه الناحية العسكرية ، فأهملت مدارس الصم وضعاف السمع والتي تحتاج إلى إمكانيات مادية وأجهزة ومعدات وورش ووسائل تعليمية ومعينات سمعية ، وبعد انتصارات أكتوبر ، اتجهت الدولة نحو الاهتمام بالتعليم واعتباره

قضية أمن قومي ، واستثماراً في رأس المال البشري ، إلا أن الزيادة السكانية وقلة موارد الدولة ، أو عدم القدرة على استغلالها الاستغلال الأمثل ، جعل مدارس الصم وضعاف السمع تعاني للكثير من المشكلات والتي يدور معظمها حول الإمكانيات المادية والتجهيزات والكوادر البشرية المدربة ، مما قلل من كفاءتها إذا قورنت بما هو متبع في كل من الولايات المتحدة وإنجلترا .

٤- العامل السياسي :

يؤثر العامل السياسي في النظام التعليمي ، بل إن النظام التعليمي يأتي - كما هو الحال في معظم دول العالم الثالث بما فيها مصر - تابعاً للظروف السياسية التي يمر بها المجتمع ، وهذا ما حدث بالنسبة لتعليم الصم وضعاف السمع ، فقد أنشئت أول مدرسة للصم والعميان عام ١٨٧٤م ، ولكنها ألغيت بعد الاحتلال البريطاني لمصر بست سنوات عام ١٨٨٨ .

بعد قيام الثورة ، حاولت قيادتها ، بناء الدولة مرة أخرى بعد أن ورثت تركة ممزقة ومتهالكة ، وقد بدأت بالفعل تنفيذ المبادئ التي قامت عليها ، من خلال توحيد النظام التعليمي وإنشاء الأزدولية والثانوية البغضية التي كانت موجودة في ظل الاحتلال البريطاني ، وجعلت التعليم مجانياً في كل مراحله ونشره في ربوع البلاد وأصبح متاحاً لكل المصريين ، انطلاقاً من المساواة وتحقيق الديمقراطية بين أبناء الشعب .

إلا أن الظروف السياسية الطارئة أو المؤقتة التي فرضت على مصر ، وأجبرتها على الدخول في أكثر من حرب (١٩٥٦-١٩٦٧-١٩٧٣) دفاعاً عن أرضها وكرامتها وعقيدتها مع العدو الإسرائيلي ، أثرت سلباً في النظام التعليمي بصفة عامة بما فيه مدارس الصم وضعاف السمع ، لأنه في ظل تلك الظروف الطارئة أو المؤقتة " تتولى الدولة بأجهزتها المختلفة توجيه أمور المجتمع بنفسها بما يحقق الاستعداد للحرب ، أو الإعداد لها ، أو إعادة البناء بعدها ، أو بما يحقق اجتياز الاضطرابات ، فتسيطر على الاقتصاد وتوجهه ، كما توجه التعليم ، والبحث العلمي ، وتوجه أجهزة الإعلام ، الوجهة التي تحقق تعبئة الأمة " (١٠٥) .

لكن بعد انقشاع الظروف السياسية الطارئة ، وتحقيق النصر على العدو عام ١٩٧٣م ، اتجهت الدولة إلى تحقيق التنمية الشاملة ، والنظر إلى التعليم على أنه قضية أمن قومي ، وصدر قانون ١٣٩ لعام ١٩٨١م الذي نظم التعليم قبل الجامعي بجميع فروعه ومراحله ، وصدر القرار الوزاري رقم (١٥٤) لعام ١٩٨٩م ، الذي نظم الالتحاق بمدارس التربية والتعليم بما فيها مدارس

الصم وضعاف السمع، وزاد الاهتمام بهذه الشريحة من أبناء المجتمع ، وعلى الرغم مما يبذل في هذه المدارس من جهد ، إلا أنها ما زالت تحتاج إلى الكثير لكي ترقى إلى المستوى المنشود .

سابعاً : التحليل الثقافي للتعليم الجامعي للصم وضعاف السمع في دولتي المقارنة :

يقف وراء كل نظام تعليمي مجموعة من القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه ، والتي تجعل من كل نظام نسقاً فريداً في ذاته ، وتعمل على تحقيق أهدافه ، والوصول إلى غايته المنشودة ، وهذا ما ظهر واضحاً في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ، واهتمامهما بتعليم الصم وضعاف السمع، ولذا يرجع إلى مجموعة من القوى والعوامل الثقافية والتي في ضوئها ظهر بعض أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها ، ولعل من أهمها :

١- تتشابه دولتا المقارنة في الاهتمام بتعليم الصم وضعاف السمع ، انطلاقاً مما دعت إليه الديانات السماوية ، وما نادت به القوانين والتشريعات الدولية وحقوق الإنسان ، وما أكدت عليه مبادئ الديمقراطية التي تؤمن بها هذه الدول ، وحرصاً منها على تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين أفراد الدولة الواحدة ، فقد أنشئت أول مدرسة لتعليم الصم في إنجلترا ، عام ١٧٦٠م ، في مدينة "أدنبره" ، وأنشئت أول مدرسة لتعليم الصم في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٨١٧م في مدينة هاتفورد .

ويفسر اهتمام إنجلترا بتعليم الصم ، إلى أنها في ذلك الوقت (النصف الثاني من القرن الثامن عشر) كانت من الدول العظمى على مستوى العالم من الناحية السياسية والاقتصادية والعسكرية ، ولذلك ليس غريباً أن تهتم بأبنائها والذين من ضمنهم الصم وضعاف السمع .

ويفسر اهتمام الولايات المتحدة بتعليم الصم ، إلى أنها - في ذلك الوقت - كانت أكثر تأثراً بالملكة المتحدة في كل خطواتها ، لذلك انتقل هذا الاهتمام بتعليم الصم وضعاف السمع إلى الولايات المتحدة ، فقد تعلم جالوديت في إنجلترا ، ثم نقل هذه الخبرة إلى الولايات المتحدة ، وأسهم في إنشاء أول مدرسة عام ١٨١٧م ، وزاد هذا الاهتمام وتبلور متمثلاً في إنشاء جامعة مستقلة لتعليم الصم وهي جامعة جالوديت عام ١٨٥٦م .

٢- تتشابه دولتا المقارنة في أن تعليم الصم وضعاف السمع لا يقتصر على مرحلة التعليم قبل الجامعي، بل يتعداه إلى مرحلة التعليم الجامعي وما بعدها والحصول على درجات علمية متنوعة كالزمالة ، والدبلومة ، والبيكالوريوس ، والماجستير ، والدكتوراه .

ويفسر هذا الاهتمام أن كلاً منهما ، يؤمن بأن للفرد كلما زاد تعلمه ، كلما زادت خدمته وإنتاجه في المجتمع، وكل منهما " يؤمن بالفلسفة الرأسمالية والتي تقوم على المنافسة ، وتكديس العمل ، لما له من أثر مباشر في الحصول على المعاش وتحقيق للكسب والربح ، كما تقوم هذه الأيديولوجيا على أساس الصراع ، بين أصحاب الأعمال والعمال ، وبين الدولة والشركات والمؤسسات ، وبين الشركات والمؤسسات ، وبين الجهات المحلية المختلفة ، وبين الأفراد بعضهم لبعض " (١٠٦) .

والتعليم — في البلاد الرأسمالية — هو جهد شعبي أساساً ، حيث نجد الشعب في كل بلد رأسمالي هو الذي يهتم بالتعليم ، ويهتم بتمويله ، والإشراف عليه ، لأنه يعتبره استثماراً ، لا يقل أهمية عن الاستثمار في المشروعات ذاتها ، ومن ثم يقوم التعليم في هذه البلاد على أساس المنافسة بين مختلف الجهات المحلية (١٠٧) .

وتختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن إنجلترا في أنها لم تقتصر على درجات علمية ممثلة في البكالوريوس والزمالة والدبلومة ، ولكن تزيد في اهتمامها لتشمل درجتي الماجستير والدكتوراه. كما في جامعة جالوديت والمعهد القومي للفني للتكنولوجيا ومؤسسة روشستر للتكنولوجيا — كما بنا من قبل — بل إن عدداً من الدارسين الصم وضعاف السمع استطاعوا أن يصلوا إلى درجة الأستاذية ويعملوا كأعضاء هيئة تدريس في بعض كليات الصم وضعاف السمع، ويفسر هذا الاهتمام من خلال ما أكدته وثيقة " أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتربية " في أن الثروة الحقيقية لأي مجتمع تكمن في نكاه وعبقريته أفراد ، وفي قدراتهم وطاقاتهم ، والعقل البشري هو مصدر قوة الأمة ، فالذين يفكرون هم الذين يغيرون ، والذين يبدعون هم الذين يضيئون ، والأمة المتقدمة هي الأمة العارفة بصرف النظر عن عدد سكانها أو حجم مواردها الطبيعية (١٠٨) .

٣- نتشابه دولتا المقارنة في السماح للطلاب الصم وضعاف السمع بالالتحاق بجامعات وكليات خاصة بهم (كجامعة جالوديت والمعهد القومي للصم وكلية دون كلستر) أو الالتحاق بالجامعات والكليات التقليدية التي يتعلم فيها الطلاب الأسوياء .

ويفسر هذا التشابه بدرجة المرونة التي يحظى بها النظام التعليمي في كل من الدولتين ، والإيمان بقيمة الفرد ، واحترام المجتمع لهؤلاء الأفراد ، فالفرد في الدول المتقدمة يمكن أن يجد نفسه ويثبت ذاته سواء أكلن ذلك في جامعة أو كلية خاصة ، أم من خلال دمجهم مع الطلاب العاديين .

كما تفسر المرونة في للنظام التعليمي بالولايات المتحدة ، بأنه يدار من خلال اللامركزية المفترطة التي أدت إلى تفتيت النظام الأمريكي إلى واحد وخمسين نظاماً ، تختلف فيما بينها في كل شيء خاصة في مجال التعليم ، باختلاف الظروف الاقتصادية ، ونظم الضرائب ، نتج عنه اختلاف واضح في تمويل المدارس العامة ، وطرق المساهمة في المصروفات المدرسية ، حتى أن شكل برنامج المدرسة العامة ، يختلف بين الجهات المحلية في داخل الولاية الواحدة (١٠٩) .

وأدى هذا إلى تعدد البرامج وتنوعها واختلافها مما يدل على مدى المرونة التي يحظى بها النظام التعليمي ، مما انعكس بدوره على تعليم الصم وضعاف السمع فجاءت متنوعة في الدرجات العلمية والمؤسسات التعليمية والبرامج التعليمية .

كذلك الحال بالنسبة لإنجلترا التي يدار فيها النظام التعليمي من خلال الجمع بين المركزية واللامركزية ، أي من خلال الاشتراك بين الحكومة المركزية والسلطات المحلية ، وبالتالي يتمتع النظام التعليمي بها بدرجة كبيرة من المرونة انعكست على تعليم الصم وضعاف السمع .

٤- تتشابه دولتا المقارنة في تعدد وتنوع التخصصات التي يحصل عليها الطلاب الصم وضعاف السمع ، فهناك درجات علمية كثيرة ومتنوعة في الهندسة ، والمحاسبة ، والحاسب الآلي ، وهندسة الحاسب الآلي ، والتصميم ، والعلوم والفنون ، وهندسة السيارات ، وهندسة البناء ، والتصوير ، والخدمة العامة ، والإدارة والتسويق وغيرها من الشهادات .

ويفسر هذا التنوع في التخصص إلى المرونة في النظام التعليمي في كل من الدولتين — كما أسلفنا من قبل — ، بالإضافة إلى وجود مكتب للتوجيه والتأهيل المهني ، بحيث تتولى هذه المكاتب عملية توجيه وتقييم وإرشاد الطلاب للتخصصات التي تتماشى مع قدراتهم واستعداداتهم وظروف البيئة التي يعيشون فيها .

وتختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن إنجلترا في أنها تزيد من ذلك ، بأن مستشار التأهيل المهني لم يوجه الطلاب فحسب إلى التخصص المناسب ، بل إنه يوجه الطلاب بعد التخرج إلى الوظيفة المناسبة ، من خلال اتفاقه مع الشركات والمؤسسات لكي يسهل على الخريجين الحصول على الوظائف المناسبة ، ثم يتولى عملية المتابعة للخريجين في وظائفهم فترة قد تزيد على العامين ، وذلك لمواجهة بعض المشكلات التي قد تعترض البعض ، وهذا يؤكد مدى إيمان الولايات المتحدة بقيمة الفرد ، ودوره في عملية التنمية والاستثمار مهما كانت قدراته واستعداداته .

٥- تتشابه دولتا المقارنة في أن معظم الشهادات العلمية التي يحصل عليها الدارسون ، والتخصصات التي يتخصصون فيها يغلب عليها الطابع العملي ، وهذا يتمشى وطبيعة الطلاب الصم وضعاف السمع .

ويفسر هذا بمدى درجة التقدم الحضاري التي تحظى به كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ، في أن الفرد يحكم عليه بما يقدمه للمجتمع من نفع ، بالإضافة إلى التكنولوجيا المتقدمة التي استخدمت في النظام التعليمي في كل منهما ، والتي في ضوءها تم تحديد أي المجالات والتخصصات يمكن أن تتوافق وقدرات واستعدادات هؤلاء الطلاب ، وبالتالي لم يكن الإنفاق على تعليمهم مضطرباً للوقت وهدرًا للمال العام ، بل تعتبر استثماراً في رأس المال البشري .

ثامناً : التصور المقترح لتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع لمستوى المرحلة الجامعية

فقر مصر :

يطرح البحث في المحور الأخير تصوراً لبعض البدائل المقترحة ، تراهي بتعليم الصم وضعاف السمع لمستوى التعليم الجامعي ، وذلك في ظل الظروف والتحديات التي يمر بها المجتمع المصري ، مع بداية الألفية الثالثة ، كما نستعين في صياغة هذه البدائل المقترحة ، بما تضمنته الدراسة المقارنة من نماذج متنوعة لتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا .

ويسنطلق للتصور المقترح لهذه البدائل من مجموعة من الركائز الأساسية والتي تعكس حاجة المجتمع المصري إلى تبني مثل هذه البدائل للارتقاء بتعليم هذه الشريحة من أبناء المجتمع للمستوى الجامعي ، كما تشير هذه الركائز إلى متطلبات التنفيذ الفعلي لهذه البدائل .

• وتمثل هذه الركائز في النقاط التالية :

- ١- حاجة المجتمع المصري لكل سواعد أبنائه ، بغض النظر عن قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم ، فانطلاقاً من الديالغ السماوية ، بصفة عامة والدين الإسلامي بصفة خاصة الذي يدعو إلى الرحمة والشفقة والمساواة بين العباد وأن يأخذ القوي بيد الضعيف ، وانطلاقاً من تكافؤ الفرص والعدالة بين الأفراد ، ومن مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان ، ومن الرغبة في الاستثمار في رأس المال البشري ، وجب على المجتمع أن يهتم بتعليم أبنائه إلى أقصى حد ممكن ، مما يعكس أثره على المجتمع بصورة إيجابية ، فما الفائدة

من تعليم لا يتماشى مع التغيرات العالمية المتلاحقة ، ولا يتماشى مع ظروف المجتمع ، مما يؤدي في النهاية إلى تخرج أعداد غفيرة من الخريجين يعتبرون لأصناف متعلمين ، يضاقون إلى رصيف البطالة ، مما يعتبر عبئاً يضاف على المجتمع ، وما يقال عن تعليم الأسوياء من الطلاب ، يقال عن تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع .

٢- حاجة المجتمع المصري لإعادة النظر في برامج ومناهج التربية الخاصة بصفة عامة ، وتعليم الصم وضععاف السمع بصفة خاصة ، فمع التحديات العالمية المتلاحقة ، لم يعد مناسباً أن يقتصر تعليم الصم وضععاف السمع على نهاية المرحلة الثانوية الفنية مع ما تعانيه من مشكلات ، ومعظم دول العالم المتقدم يحصل طلابها من الشريحة نفسها على درجات علمية ممثلة في البكالوريوس والماجستير والدكتوراه ، لذلك وجب على المجتمع المصري تزويد هذه المدارس بكل ما تحتاج إليه من إمكانات مادية متطورة وإمكانات بشرية مدربة ، حتى تكون بمثابة أماكن جذب وليس أماكن طرد ، فيزيد الإقبال عليها ، مما يسهم بدوره في المطالبة بالتعليم الجامعي لهذه الشريحة من أبناء المجتمع .

٣- حاجة المجتمع المصري لإنشاء مراكز بحثية متخصصة ، وإعداد كوادر مدربة تهتم بكل ما هو جديد في مجال التربية الخاصة بفروعها المختلفة ، لتقديم كل ما هو جديد ونافع ويزيد من تطور تعليم الصم وضععاف السمع في مصر ليتماشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة .

٤- إذا كان المجتمع المصري ينظر إلى التعليم في الوقت الحالي على أنه استثمار في رأس المال البشري ، فلماذا يفتل عن هذه الشريحة من أبنائه ، مقدماً لهم يد العون والمساعدة ، طالما لديهم القدرة على مواصلة تعليمهم في المرحلة الجامعية ، فكلما زاد تعليم الفرد ، كلما كانت مساهمته في تنمية المجتمع أفضل .

وفي ضوء منهجية البحث ، سوف نعرض للتصور المقترح متتالياً لبعض البدائل للارتقاء بتعليم الصم وضععاف السمع للمستوى الجامعي ومتطلبات تنفيذها وهي على النحو التالي :

البديل الأول : نظام القبول بالمرحلة الجامعية :

فتعليم الصم وضععاف السمع في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي ، تحدد له شروط قبول معينة من قبل وزارة التربية والتعليم ، ومن أجل تطوير هذا النوع من التعليم ليشمل المرحلة الجامعية ، للمساهمة في تنمية المجتمع ، وزيادة قدرة هؤلاء الطلاب في الاعتماد على أنفسهم ،

باعتبار أن الفرد كلما زاد تعلمه ، كلما كان أقدر على المساهمة في تحقيق أهداف المجتمع ، وتمشياً مع التغيرات العالمية التي نعيشها اليوم ، والتي تعتمد على الثورة التكنولوجية الثالثة ، والتي تعتمد على الإنسان ، باعتباره أفضل أنواع الاستثمار ، لذلك يجب قبول الطلاب المنتهين من المرحلة الثانوية الفنية بالمرحلة الجامعية ، كحق أصلي لهؤلاء الطلاب ، طالما إن قدراتهم واستعداداتهم تسمح بذلك ، ومن خلال مكاتب التوجيه والتأهيل المهني والتي يفترض أن تكون موجودة بهذه المدارس .

ويتطلب تنفيذ هذا التصور لاستحداث مرحلة جامعية للطلاب الصم وضعاف السمع تقديم عدة مقترحات من أهمها :

١- أن يعلن على طلاب المرحلة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع ، أن هذه المرحلة لم تعد منتهية، ولكن ستكون مؤهلة للمرحلة للجامعية .

٢- وضع مجموعة من الشروط للالتحاق بالفرقة الأولى من المرحلة الجامعية من أهمها :

(أ) أن يكون حاصلاً على شهادة إتمام الدراسة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع .

(ب) يقبل الطلاب بالفرقة الأولى من سن ١٨ سنة فلكثر .

(ج) يجوز قبول الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية الفنية للصم من سنوات سابقة ، طالما لديهم استعداد للدراسة بالمرحلة الجامعية ، وعندهم وقت كاف .

(د) أن يجتاز الطلاب امتحان القدرات والاستعدادات في مجال التخصص وفي لغة الإشارة .

(هـ) أن يكون تخصصه في المرحلة الجامعية امتداداً للمجال الذي تخصص فيه من قبل في المرحلة الثانوية الفنية .

(و) أن يستقدم السناجحون إلى مكتب تنسيق التعليم الفني (صم وضعاف سمع) بحيث يتم توزيعهم على الكليات والمعاهد المخصصة حسب مجموع الدرجات التي يحصل عليها كل طالب في شهادة إتمام الدراسة الثانوية الفنية .

(ز) لا يتم القبول بهذه المرحلة إلا بعد إجراء الفحوصات الطبية الكاملة (بدنياً وعقلياً وسمعياً) لتقدير درجة الإعاقة ومناسبتها للدراسة بالمرحلة الجامعية .

البديل الثاني: الالتحاق بالكليات المناظرة:

بالنظر إلى المجالات العملية المدرجة في الخطة لدراسية الأسبوعية للمرحلة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ ، يتضح أن هناك عدة مجالات هي ،

السمكرة والأعمال الصحية ، ونجارة البكاث ، والخرسانة المسلحة لولزمها ، والزخرفة والإعلان والتسويق ، والملابس الجاهزة ، والتركيب الآلي ، مع إضافة بعض المجالات الأخرى في مادة للتدريب المهنية طبقاً لما تحتاجه البيئة ، وعلى الطالب أن يتخصص في مجال واحد ، طوال الدراسة في المرحلة الثانوية ، وتمشياً مع ظروف مصر الاقتصادية ، ورغبة من الطلاب الصم وضعاف السمع في مواصلة دراساتهم الجامعية ، ومواكبة للتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع لأقصى درجة ممكنة تسمح بها قدراتهم واستعداداتهم ، قد تصل إلى درجة الماجستير والدكتوراه كما اتضح ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية ، لذلك يقترح للطلاب الصم وضعاف السمع في مصر ، ولذين انتهوا من إتمام الدراسة الثانوية الفنية ، أن يلتحقوا بالكليات المناظرة لتخصصاتهم .

ويتطلب تنفيذ هذا التصور بالتحاق للطلاب الصم وضعاف السمع بالكليات المناظرة تقديم عدة مقترحات من أهمها :

(أ) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٧٥% فأكثر تخصص سمكرة وأعمال صحية ، وتخصص نجارة أثاث ، وتخصص خرسانة مسلحة ولولزمها بالأقسام المناظرة بكلية الهندسة .

(ب) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٧٥% فأكثر تخصص زخرفة وإعلان وتسويق بالأقسام المناظرة بكلية التربية النوعية أو كلية التربية الفنية بجامعة حلوان أو الجامعات الأخرى .

(ج) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٧٥% فأكثر تخصص الملابس الجاهزة ، والتركيب الآلي بالأقسام المناظرة بكلية الاقتصاد المنزلي .

(د) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٧٥% فأكثر في أي مجال من المجالات (المرجوة في الخطة الدراسية) بكلية التربية النوعية التي يوجد بها أقسام للتربية الخاصة (مثل كلية التربية النوعية بجامعة عين شمس) تخصص تربية سمعية .

(هـ) أن يمنح الطلاب الناجحون بعد الانتهاء من مدة الدراسة بكلية ، درجة البكالوريوس مع بيان التخصص .

(و) أن يكون لمكاتب للتوجيه والتأهيل المهني بالجامعة — إن وجدت — دور واضح في تعيين الخريجين من خلال التعاقد مع المؤسسات والشركات مقابل تخفيض نسبة معينة من الضرائب .

البديل الثالث : إنشاء معهد فني تكنولوجي متوسط للصم وضعاف السمع :

وحرصاً على رغبة الطلاب الصم وضعاف السمع بالالتحاق بالمرحلة الجامعية إشباعاً لرغبتهم وتحقيقاً لأمالهم ، ونظراً لتفاوت القدرات والاستعدادات بين الطلاب من منطلق الفروق الفردية ، فالطلاب الناجحون من شهادة إتمام الدراسة الثانوية الفنية إن يلتحقوا جميعاً بالكليات المناظرة ، لأن هناك من الطلاب من يحصلون على درجات أقل مما هو مطلوب للكليات ، لذلك يقترح إنشاء معهد تكنولوجي متوسط للصم وضعاف السمع ، يوجد به أقسام تتماشى مع تخصصاتهم ، وتتبع رغبتهم ، وتحقق الهدف المنشود .

ويطلب تنفيذ هذا التصور الخاص بإنشاء معهد فني تكنولوجي متوسط للصم وضعاف السمع تقديم بعض المقترحات منها :

(أ) أن يلتحق للطلاب الحاصلون على ٦٠% وحتى ٧٤,٩% تخصص سمكرة وأعمال صحية ، وتخصص نجارة أثاث ، وتخصص خرسانة مسلحة ولوازمها بأقسام نفس المسميات بالمعهد الفني التكنولوجي للصم وضعاف السمع .

(ب) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٦٠% وحتى ٧٤,٩% تخصص زخرفة وإعلان وتمسيق ، بقسم الزخرفة أو قسم التربية الفنية بالمعهد الفني التكنولوجي للصم وضعاف السمع .

(ج) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٦٠% وحتى ٧٤,٩% تخصص ملابس جاهزة ، وتخصص تريكو ألي بقسمي الملابس الجاهزة والتريكو الألي بالمعهد الفني التكنولوجي للصم وضعاف السمع .

(د) أن تكون مدة الدراسة بالمعهد عامين دراسيين .

(هـ) أن يحصل الطلاب بعد الانتهاء من مدة الدراسة بالمعهد على دبلوم فوق المتوسط ، مع نكر التخصص ومعتمدة من وزارة التعليم العالي .

وإذا كان هذا البحث تصوراً مقترحاً للارتقاء بتعليم الصم وضعاف السمع في مصر إلى مستوى المرحلة الجامعية وما بعدها ، فلنا على أمل أن يجد هذا التصور المقترح صدى ، بحيث يسترجع إلى واقع ، ونرى الطلاب للصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية ، نمشياً مع الاتجاهات العالمية المعاصرة ، وحق هؤلاء الطلاب في التعليم كأقرانهم من الأسوياء .

المراجع

- ١- عبد الرحمن العيسوي ، التوجيه التربوي والمهني - دراسة ميدانية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٦م ، ص ٥ .
 - ٢- عبد العزيز الشخص ، "دراسة لمتطلبات إلماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي " ، رسالة الخليج العربي ، العدد الحادي والعشرون ، السنة السابعة ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٧م ، ص ١٩٠ .
- وكذلك انظر :
- تقرير اليونسكو الخاص بإحصائيات المعوقين في دول العالم المختلفة في الفترة ما بين ١٩٧٢م إلى ١٩٧٧م ، باريس ، ١٩٨١م .
 - ٣- عبد الرحمن العيسوي ، مرجع سابق ، ص ٥ .
 - ٤- ايناس صالح ، حقوق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من الحقوق إلى اللوجيات والمسئوليات ، مستقبلات ، المجلد ٢٩ ، العدد ٢ ، مركز مطبوعات ليونسكو ، القاهرة ، ١٩٩٩م ، ص ٢٠٨ .
 - ٥- المرجع السابق ، ص ٢٠٩ .
 - ٦- إقبال إبراهيم مخلوف ، الرعاية الاجتماعية وخدمات المعوقين ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩١م ، ص ٥٢ .
 - ٧- يوسف صلاح لادين قطب ، التربية الخاصة في برامجنا التعليمية ، صحيفة للتربية ، السنة السابعة والأربعون ، العدد الأول ، ١٩٩٤م ، ص ٦ .
 - ٨- وزارة التربية والتعليم ، التعليم في جمهورية مصر العربية عام ١٩٩٤م ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٩٤م ، ص ٥١ .
 - ٩- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، تطور التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٩٤-١٩٩٦م ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٦م ، ص ٤١ .
 - ١٠- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، تربية الطفل المعوق ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩م ، ص ٢١٧ .
 - ١١- المرجع السابق ، ص ٢١٦ .
 - ١٢- للمزيد انظر :
 - كمال حسني بيومي ولورانس بسطا زكري ، إعداد معلم الفئات الخاصة بأنواعها المختلفة دراسة مقارنة بين بعض الدول المتقدمة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٤م ، ص ١٠٠ .

- ١٣- جمال الخطيب ، مقدمة في الإعاقة السمعية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ١٩٩٨م ، ص ١٧٣ .
- ١٤- مركز البحوث التربوية ، " أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجيات للتربية " ، ترجمة ودراسة محمد عزت عبد الموجود ، الدوحة ، ١٩٩٢م ، ص ٣٤ .
- ١٥- المرجع السابق ، ص ٣٤ - ٣٦ .
- ١٦- جمال الخطيب ، مرجع سابق ، ص ٣٩ .
- ١٧- وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم (١٥٤) بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦م ، بشأن : قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨٩م ، ص ٣٢ ، ٣٣ .
- ١٨- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي ، إحصاءات التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م ، القاهرة ، ص ١٧٦ ، ١٧٧ ، ١٧٨ .
- ١٩- المرجع السابق ، ص ١٧٨ .
- ٢٠- للمزيد انظر :
- شاكر محمد فتحي وآخرون ، التربية المقارنة - الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر ، بيت الحكمة للإعلام والنشر ، القاهرة ، ١٩٩٦م ، ص ٧١-٧٢ .
- ٢١- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٢-٢١٣ .
- ٢٢- المرجع السابق ، ص ٢١٢ .
- ٢٣- المرجع السابق ، ص ٢١٣ .
- ٢٤- للمزيد انظر :
- (أ) جمال الخطيب ، مرجع سابق ، ص ٣٦-٣٧ .
- (ب) لرمين لو ، " الأطفال المصابون بالصمم - الوقاية والاندماج الاجتماعي " ، ترجمة عفاف محمد خليفة ، مستقبل التربية ، العدد الرابع ، مركز مطبوعات اليونيسكو ، القاهرة ، ١٩٨١م ، ص ٨٤ .
- (ج) و.ل. رول ، التربية والصحة النفسية ، ترجمة إبراهيم حافظ ، دار الهلال ، القاهرة ، ١٩٨٨م ، ص ٢٤٤ .
- (د) عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٤ .
- ٢٥- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٤ - ٢١٥ .

- ٢٦- المرجع السابق ، ٢١٥ .
- ٢٧- جمال الخطيب ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .
- ٢٨- المرجع السابق ، ص ٣٧ .
- ٢٩- المرجع السابق ، ص ٣٨ .
- ٣٠- سعيد إسماعيل على ، نظرات في الفكر التربوي ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، القاهرة ، ١٩٩٣م ، ص ٢٦٤-٢٦٥ .
- 31- Gallagher and Others, Education Exoeptional, Boston, Houghton Mifflin company, 1979, P. 29.
- ٣٢- للمزيد انظر :
- رمضان محمد القذافي ، سيكولوجية الإعاقة ، الدار العربية للكتاب ، طرابلس ، ١٩٨٨م ، ص ٧ .
 - مصطفى النطاروي ، الإعاقات والمواثيق العربية الخاصة بحقوق المعوقين ، المجلة العربية للتربية ، السنة الثانية ، العدد الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٢م ، ص ١٧٥ .
 - حامد عمار ، في بناء الإنسان العربي ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، القاهرة ، ١٩٩٢م ، ص ٢٩٦ .
- ٣٣- حامد عمار ، المرجع السابق ، ص ٣٩٥ .
- ٣٤- المرجع السابق ، ص ٣٩٥ .
- ٣٥- المرجع السابق ، ص ٣٩٦-٣٩٧ .
- ٣٦- المرجع السابق ، ص ٣٩٧ .
- 37- Paterson John, Deaf Culture's Impact on Educational Programs for the Deaf in Australia, ERIC, No: ED 395405, 1996.
- 38- Schulte Ernst, Technical Education for Deaf Students Around the World at College/University level, the German Example, ERIC, No: ED 393226, 1995.
- ٣٩- للمزيد انظر :
- Saour. Rosemary, Success in Earning a Baccalaureate / Master's Degree: It's All a Matter of Time, ERIC, No: ED 391292. 1995.
 - Lorenzo George, New frontiers of Accessibility: RIT's on Line Certificate Program for Deaf and Hard of Hearing. Distance Education Report, vol., 5, No, 11, Jun 2001, P. 5.

- 40- Luetke Barbara, Long Distance Education at the University of Kansas, ERIC, No: Ed 416904, 1998.
- 41- Roberson Len, Integration of Computers and Related Technologies into Deaf Education Teacher Preparation Programs, American Annals of the deaf, vol., 146, No. 1, Mar. 2001.
- 42- Cokely Dennis, The Effectiveness of Three Means of Communication in the College Classroom, Sing Language Studies, No: 69, 1990.
- 43- Menchel. R. Simon, Deaf Students Attending Regular Four-year college and Universities, Dissertation Abstracts International, vol., 56 - 60A, 1995, P.2199.

٤٤- للمزيد أنظر :

- Lang Harry G., And others, Characteristics of Effective Teachers. A Descriptive Study of the Perceptions of Faculty and Deaf College Students, American Annals of the Deaf, vol., 138, No., 3, Jun 1993.
- Purnell. D. Gall, A Profile of Post-Secondary Deaf Education faculty Members in the United States. Dissertation Abstracts International, vol., 33-40, 1994, P. 1069.
- 45- Jackson. A. Lyn, Language Facility and Theory of Mind Development in Deaf Children, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol., 6, No., 3, Sun, 2001.

٤٦- للمزيد أنظر :

- Pollock. N. Jean, The Relationship Between Selected Undergraduate Status Characteristics and Factors Pertaining to Job Status Twenty-Tow Months After Graduation: A study of Deaf University Graduates, Dissertation Abstracts International, vol., 55-05A, 1993, P. 1203.

٤٧- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٦-٢١٧ .

٤٨- المرجع السابق ، ص ٢١٧ .

٤٩- جمال الخطيب ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .

٥٠- عبد العظيم شحاته مرسي ، دراسة مقارنة لبعض مشكلات التربية السمعية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٤م ، ص ١٧٢ .

٥١- جمال الخطيب ، مرجع سابق ، ص ٢٨ .

٥٢- عبد العظيم شحلقه مرمسي ، مرجع سابق ، ص ١٦٩-١٧٠ .

- 53- Gallaudet University, College and Career Programs for Deaf Students, (www. Document: Retrieved) July 30, 2001, [http:// www. Gallaudet. Edu/Washington](http://www.Gallaudet.Edu/Washington), 2001, N.P.
- 54- Gallaudet University, Education World, (www. Document: Retrieved:), [http:// www. Gallaudet. Edu/Washington](http://www.Gallaudet.Edu/Washington), March 1999, N.P.
- 55- Gallaudet University, College and Career Programs for Deaf Students, op. Cit., N. P.
- 56- Ibid., N. P.
- 57- Ibid., N. P.
- 58- Ibid., N. P.
- 59- Ibid., N. P.
- 60- Ibid., N. P.
- 61- Ibid., N. P.
- 62- Ibid., N. P.
- 63- Ibid., N. P.
- 64- Ibid., N. P.
- 65- Ibid., N. P.
- 66- Ibid., N. P.
- 67- Ibid., N. P.
- 68- Ibid., N. P.
- 69- National Technical Institute for the Deaf, College and Career Programs for Deaf Students, (www. Document: Retrieved:) July 30, 2001, [http:// ntidweb. Rit. Edu/ Rochester](http://ntidweb.Rit.Edu/Rochester), New York, 2001, N. P.
- 70- Ibid., N. P.
- 71- National Technical Institute for the Deaf, Associate Degree Technical Programs, (www. Document: Retrieved.) April 10, 2002, [http:// ntidweb. Rit. Edu/ Rochester](http://ntidweb.Rit.Edu/Rochester), New York, 2002, N. P.
- 72- National Technical Institute for the Deaf, What is MSSE? [http:// ntidweb. Rit. Edu/ op. Cit.](http://ntidweb.Rit.Edu/op.Cit), N. P.
- 73- National Technical Institute for the Deaf, Master of Science in Secondary Education for the Deaf and Hard of Hearning. (www. Document: Retrieved.) [http:// www. Rit. Edu. 437/ Rochester](http://www.Rit.Edu.437/Rochester), New York, 2002, N. P.

- 74- National Technical Institute for the Deaf, College and Programs for the Deaf Students, op. Cit., N. P.
- 75- Rochester Institute of Technology, Rit Colleges Offering Bachelor and Masters Degree level Programs, (www. Document: Retrieved.) February 26, 2002. <http://ntidweb.Rit.Edu/> Rochester, New York, 2002, N. P.
- 76- National Technical Institute for the Deaf, College and Career Programs for the Deaf Students, op. Cit., N. P.
- ٧٧- للمزيد انظر :
- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي برككت ، مرجع سابق ، ص ٢١٦ .
 - مصطفى فهمي ، مجالات علم النفس - سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، المجلد الثاني، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٧م ، ص ٧١ .
 - ٧٨- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي برككت ، مرجع سابق ، ص ٢١٦ .
 - ٧٩- المرجع السابق ، ص ٢٢٠ .
 - ٨٠- المرجع السابق ، ص ٢٢٠ .
 - ٨١- بيومي محمد ضماوي ، " التعليم في إنجلترا وويلز "، في عبد الغني عيود وآخرون ، التربية المقارنة والألفية الثالثة - الأبنولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد ، دار الفكر العربي ، القاهرة، ٢٠٠٠م ، ص ٣٥٥ .
 - ٨٢- المرجع السابق ، ص ٣٥٥-٣٥٦ .
 - ٨٣- كمال حسني بيومي ولورانس بسطا زكري ، مرجع سابق ، ص ١٠٠ .
 - ٨٤- بيومي محمد ضماوي ، مرجع سابق ، ص ٣٥٥ .
- 85- Doncaster College for the Deaf, Meeting the Needs of Deaf Students and Those with Additional Communication Difficulties, [http:// ddt-dcd.Org.U.K.](http://ddt-dcd.Org.U.K.), July 20, 2002, N. P.
- 86- Doncaster College for the Deaf, Courses, Doncaster College the Deaf [http:// ddt-dcd.Org.U.K.](http://ddt-dcd.Org.U.K.), op. Cit, N. P.
- ٨٧- أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم في مصر ، الجزء الثالث ، مطبعة النصر ، القاهرة ، ١٩٦٨م ، ص ٤٥ .
- ٨٨- أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم في مصر في عهد إسماعيل وأول عصر توفيق (١٨٦٣- ١٨٨٢م) ، الجزء الثاني ، مطبعة وزارة المعارف العمومية، ١٩٥٣م ، ص ٣٤٨ .

- ٨٩- وزارة التربية والتعليم ، التعليم في جمهورية مصر العربية ، عام ١٩٩٤م ، مرجع سابق ، ص ٥١ .
- ٩٠- وزارة التربية والتعليم ، تقرير عن تطور التعليم في الجمهورية العربية المتحدة عام ١٩٦٠/٥٩ ، مركز التوثيق التربوي ، القاهرة ، ١٩٦٠م ، ص ٢٧ .
- ٩١- وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم (١) بتاريخ ١٩٧٦/٨/٢٨م ، بشأن : تحديد اختصاصات ومسؤوليات إدارات وأقسام الإدارة العامة للتربية الخاصة ، القاهرة ، ١٩٧٦م ، ص ٢ .
- ٩٢- وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم (١٥٤) بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦م ، مرجع سابق ، ص ٣٢-٣٣ .
- ٩٣- وزارة التربية والتعليم ، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ٢٠٠٢م ، ص ١٠٣ .
- ٩٤- وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم (١٥٤) ، مرجع سابق ، ص ٣٣ .
- ٩٥- وزارة التربية والتعليم ، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة ، مرجع سابق ، ص ١٠١ .
- ٩٦- وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم (١٥٤) ، مرجع سابق ، ص ٣٣-٣٤ .
- ٩٧- وزارة التربية والتعليم ، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة ، مرجع سابق ، ص ٧١ .
- ٩٨- المرجع السابق ، ص ١٠٢ .
- ٩٩- المرجع السابق ، ص ١٠٢ .
- ١٠٠- محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٥م ، ص ١٩٢ .
- ١٠١- أحمد إسماعيل حجي ، التعليم في مصر — ماضيه وحاضره ومستقبله ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦م ، ص ٨١-٨٢ .
- ١٠٢- عبد الغني عبود وآخرون ، التربية المقارنة — منهج وتطبيقه ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٧م ، ص ١١٣ .
- ١٠٣- للمزيد انظر :
- وزارة التربية والتعليم ، إحصاءات التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩ ، مرجع سابق ، ص ١٧٦ ، ١٧٧ ، ١٧٨ .

-
- ١٠٤- أحمد إسماعيل حجي ، مرجع سابق ، ص ٧٨ .
- ١٠٥- عبد الغني عبود ، التربية المقارنة والألفية الثلاثة — الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد، مرجع سابق ، ص ١٩٧ .
- ١٠٦- المرجع السابق ، ص ١٨١ .
- ١٠٧- المرجع السابق ، ص ١٨٢ .
- ١٠٨- مركز البحوث التربوية ، " أمريكا عام ٢٠٠٠ : إستراتيجية للتربية " ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .
- ١٠٩- عبد الغني عبود وآخرون ، التربية المقارنة والألفية الثلاثة — الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد ، مرجع سابق ، ص ١٤٥ .

موسوعة التربية والمستقبل

**تكنولوجيا الروبوت :
الامكانيات والإشكاليات**

أ. د. ضياء الدين زاهر



تكنولوجيا الروبوت : الإمكانيات والإشكاليات

د. ضياء الدين زاهر

لنا أن نرى بوضوح وسهولة الطابع الثورى لتكنولوجيا المعلومات ، تلك التكنولوجيا التى مرت من السبعينيات من هذا القرن بمرحلة طفولتها ، ثم تطورت فى الثمانينيات التى كانت تشكل المرحلة الشبابية للكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بشكل عام . أما للتسعينيات فهى مرحلة مرور المعلومات التكنولوجية ، أو قل تكنولوجيا المعلومات ، إلى مرحلة البلوغ ، ولعل الاستخدام الخاص للكمبيوتر المزود بالخدمات الإلكترونية للاتصالات والتسويق الإلكتروني والتطعيم والحروب سوف يغير الطريقة التى نعيش بها ونعمل بها .

ولعل الروبوت هو أحد أهم أشكال التقدم الذى حدث فى تكنولوجيا المعلومات لاسيما فى الكمبيوتر . وقبل أن نستعرض ما يدور حول تكنولوجيا الروبوت وما يحيط به من إمكانيات وقضايا نشير بداية إلى نشأة أهم تقنية معلوماتية وهى الحاسب الألى (الكمبيوتر) .

وقد كان الجيل الأول من الحاسبات الآلية (التى اخترعت فى نهاية الأربعينيات) يتألف من مصابيح ودوائر كهربية ، أما الجيل الثانى فاعتمد على الترانزستورات والصمامات الثنائية ، أما الجيل الرابع من الحاسبات فقد اعتمد على دوائر عالية التكامل ، ويستهدف الجيل الخامس من الكمبيوتر التى بدأت إرهابه فى الإطلال ، إنتاج آلات تستخدم دوائر أكثر نقاء وتطوراً وإتقاناً لتزود الحاسب الآلى بلوحة ملامس وشاشة لرفع كفاءته على التحدث بسهولة مع من يستخدمه ، حيث يصبح قادراً على القراءة ، والتعرف على الحروف اللغوية المختلفة ، والتصرف إزاء الألوان ، وتقمص نبرات اللهجات المحلية ، والتجارب مع المعلومات الرياضية الصعبة .

وتقود السيابان اليوم مشروع التقدم بتكنولوجيا " المصور كمبيوتر " ، وذلك بهدف إنتاج حاسب آلى تبلغ قوته مائة ألف مرة من قوة أى حاسب آلى يوجد فى يد إنسان ، وسيكون قادراً على الكتابة والقراءة بعدة لغات . والأكثر أهمية هو إنتاج حاسبات تتمتع بالذكاء الاصطناعى ،

(*) أمثلة التخطيط والدراسات المستقبلية بجامعة عين شمس ورئيس التحرير.

والذى هو امتداد مثير للقوى الآتية ، ولذى من شأنه القيام بعمليات ذهنية معقدة ، وبفئدنا فى نتائج وعمليات فى مختلف فروع المعرفة والتكنولوجيا ، وهذا الحاسب أو قل الروبوت سوف تكون له القدرة على استعمال المعرفة بدلا من الكلمات والبيانات ، وسيتمكن من كتابة برامجه بنفسه ويقرر لنفسه ما يفعل لحل مشكلة ما .

وهناك أبحاث خاصة بالترانزستور الضوئى (الترانزستور وأشعة الليزر) سوف تفتح آفاقا مذهلة أمام تصميم أجهزة جديدة لتخزين وتصنيف المعلومات ضوئيا - أى قد يصل الإنسان إلى صناعة حاسب آلى ، تكون سرعته عمله هى أكبر سرعة معروفة حاليا ، وهى سرعة الضوء . معنى هذا أنه قد يمكن الوصول إلى جهاز يستغرق زمن الفتح والقفل فيه حوالى (١٢١٠/١) من الثانية (أى واحد على مليون بليون من الثانية) ، أو أقل .

كما أن هناك توجهات لمزج للشرائح البيولوجية بالألات ضمن إطار اجتماعى ما والاصطلاح المعبر عن ذلك هو بيوسوميك الذى يقود النشأة للغامضة المركبة ، من التكوين الحى (الشكل البيولوجى) والشكل الاجتماعى والصناعى .

وفى غضون العقود القليلة القادمة سوف تحدث صناعة التوصل إلى روبوت أكثر نكاه ومهارة ومرونة ودقة عن ذى قبل .

والأهم من ذلك كله أن يكون من الناحية العملية اقتصاديا فمعظم الروبوتات المستخدمة فى الصناعة الآن عبارة عن آلات الحاسبات مبرمجة بطريقة مشابهة تماما بحيث تقوم بتسجيل مهمة يقوم بها الروبوت على شكل سلسلة من النقاط . وهذا التسجيل يمكن استدعاؤه بسهولة حينما يتطلب الأمر مهمة معينة يقوم بها الروبوت .

ويؤكد علماء المستقبليات أنه سيحدث اليوم الذى نرى فيه للروبوت وقد زود بالعديد من الأجهزة الحسية كأجهزة للرؤية ، واللمس أو القدرة على التفكير ، وفى هذه الحالة سيكون بإمكان الروبوت القيام برد فعل للمدخلات الحية ، وأن يتكيف ويتوافق مع الظروف والمتغيرات غير المتوقعة ، وفيما تبقى من التسعينيات متزداد قدرة الروبوت على الفهم والإدراك وصنع القرار أكثر مما هى عليه الحال الآن . وتشير التطبيقات ، خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية واليابان ، إلى وجود روبوتات حقيقية قادرة على التحرك بحرية فى البيئات المغلقة والبيئات المفتوحة ، كأحواض بناء السفن ، والمفاعلات الذرية والتحرك فى البيئات الطبيعية كالحقول والغابات والماء والهواء . وقبل حلول عام ٢٠٠٠ سيعمل كل من الروبوت وحاسبات التحكم فى

الآلات فسي عمليات التخطيط والجدول . ونقل الخامات ، وجرد المخازن .. وبهذه الطريقة سيكون بمقدور أنظمة إدارة المصانع إنتاج العديد - إن لم يكن معظم - من عمليات التصنيع التي تحتاج لمهارة الإنسان ، وبذلك يمكن مضاعفة الإنتاج . كما يمكن لتلك المصانع المدارة آلياً بالكامل القيام بعمليات التصنيع لأربع ورديات أسبوعياً بدلاً من وردية واحدة أو ورديتين ، وسيكون لتلك المصانع القدرة على الإنتاج الذاتي بطريقة مميزة ، وسيأتي الوقت الذي ستقوم فيه هذه المصانع بإنتاج أجزاء من مصانع آلية أخرى ، وكل جيل من هذه الماكينات سيقيم بإنتاج ماكينات أقل تكلفة في التشغيل وأكثر حنكة أو دقة من سابقيه .

يستوقع المستقبلون أيضاً أن يتيح للروبوت وسائل جديدة في التصنيع ، وتشديد الأفق ، والحفر العميق ، والفضاء والطب والقيام بالعمليات الجراحية والزراعة، والبحث في المحيطات. هذه العمليات كان من المستحيل من الناحية العملية أن تتم بدون الروبوت . كما يستطيع الروبوت أن يجعل مصادر الطاقة الشمسية أكثر اقتصادية ، وربما يقلل بطريقة جوهرية من أخطار الطاقة النووية .

وهذا يجعلنا نعود قليلاً للوراء للتعرف على ذلك الهبوط المشابه الذي حدث في تكلفة تشغيل القوى المحركة منذ ٣٠ عاماً مضت ، ولكي نقدر ماذا يعني ذلك نقول أن تكلفة حاسب يحتوى على ٦٤ ألف حرف / ذكرة في عام ١٩٥٣ كان مليون دولار . أما الآن فبالإمكان شراء آلة بنفس القدرات بحوالى ٧٠٠ دولار أو أقل . وفي الوقت نفسه كانت تكلفة سيارة بويك أميركية الصنع مزودة بكافة الكماليات المتاحة ٣٥٠٠ دولار . ولكن لو كانت هذه السيارة قد صنعت في ذلك الوقت باستخدام تكنولوجيا الحاسبات ، لكانت تكلفة نفس السيارة قد انخفضت إلى ٣,٥ دولارات فقط .

وقد يرى البعض أن بداية دخول الحاسبات في عمليات التصنيع وما نتج عنه من هبوط مذهل في التكلفة ستكون له نتائج تاريخية لها نفس الدرجة من الأهمية التي نالها اختراع البخار أو اكتشاف الكهرباء . كما يرى الكثيرون أن الروبوت والمصانع الآلية (السيرناتيقية) ستقود إلى ثورة صناعية جديدة .

وهذا صحيح ، فالثورة الصناعية الأولى والثانية ، وهى التى حلت فيها القوى الميكانيكية محل القوى العضلية فى الإنتاج وتصنيع البضائع ، وإنتاج الغذاء جلبت زيادة مذهلة فى الإنتاج ، ووضعت حداً للاستعباد ، وحررت أعداداً ضخمة من الفقر والجهل ، ومن التعب الجسماني الذي

لا نهاية له ، وأحدثت تغييرات عميقة في القوى الاقتصادية والسياسية في العالم ، أما الثورة الصناعية الثالثة القادمة التي سوف تقوم على ارتباط قوة العقل البشري (المعرفة الإنسانية) بقوة الحاسبات الآلية المتحركة في الماكينات والعمليات الصناعية فسوف يكون أساسها عمل الروبوت.

إن ثورة الروبوت تستطيع أن تحرر الإنسان من الرتابة والميكانيكية المفروضة عليه من متطلبات العمل اليدوي ، ومن صناعات القرار والمصانع والمكاتب ، هذه الثورة لها القدرة على إمدادنا بثروة في المواد الخام . وبطاقة نظيفة ، وبحرية شخصية في الاستمتاع مما يجعل من الممكن أن نطلق على هذا العصر ، العصر الذهبي للجنس البشري .

ولكن يظل هناك سؤال مطروح : إذا كان الروبوت سيقوم بكل شيء فماذا سيفعل الناس للحصول على دخلهم ؟

وهنا تظهر مشكلة البطالة ، والمنافسة في العمل بين الروبوت والإنسان هي إحدى المشكلات التي لم يتم حلها حتى الآن ، والتي تشكل عقبة كداء أمام الثورة الصناعية الثالثة التي نحياها ، ولعل مناقشة الإشكاليات التي يطرحها الروبوت وسبل تفاديها تكون موضوعا لمقالة قادمة .

حركة التربية

الندوات والمؤتمرات

- ندوة دور الثقافة والتعليم فى التنمية
العربية - إعلان الشارقة .

أ. د. ضياء الدين زاهر

- مؤتمر إدارة الأزمة التعليمية فى مصر.

د. عصام توفيق تمبر



دور الثقافة والتعليم في التنمية العربية (ندوة خبراء)

الشارقة ١٥ - ١٧ ديسمبر ٢٠٠٢

(مكتب اليونسكو الإقليمي - الشارقة - الدوحة - المركز العربي للتعليم والتنمية)

أ. د. ضياء الدين زاهر^(١)

فى ضوء الاتفاق بين مكتب اليونسكو الإقليمي (بيروت - والدوحة) والمركز العربي للتعليم والتنمية عقدت فى مدينة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة على امتداد ثلاثة أيام ندوة خبراء حول " دور الثقافة والتعليم فى التنمية العربية " تحت رعاية دائرة الثقافة والإعلام بإمارة الشارقة .

وقد انطلقت هذه الندوة من كون الإنسان محور التنمية ومهدفها ، وتأكيداً على الانبعاث الجديد لقضية الثقافة والتنمية ، بل إعادة اعتبار لها من زاوية الاستراتيجيات المستقبلية نظراً لحاجة الإنسان المعاصر المتزايدة إلى توطيد الهوية الثقافية للشعوب فى مواجهة طغيان التطور المادى وتحكمه بسلوك البشر ، ومعضلة العولمة وتأثيراتها المتوقعة على روحية الإنسان وانتمائه الثقافى والتاريخى . فالعالم اليوم يجتاز مرحلة تاريخية جديدة نتيجة لتحديات علمية وتكنولوجية رئيسة فى المجالات الفلسفية والاجتماعية تتطلب إجراء تغييرات حقيقية فى أطر ومناهج وأساليب التعليم والإبداع الثقافى ، ومدى علاقتها بأبعاد التنمية البشرية الأخرى : الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

ويعتبر كثير من العلماء أن الثقافة والتربية هما وجهان لعملة واحدة ، فمن الثقافة يستقى التعليم مضمونه وأهدافه ، ونتائج التطعيم ومخرجاته فى دولة ما تصب فى رصيدها الثقافى ، فالعلاقة بين الثقافة والتربية علاقة جدلية يصب كل منهما فى الآخر ، وهى علاقة توأمة ، وتلعب هذه التوأمة دوراً أساسياً فى تشكيل البعد المعرفى والقيمى للتنمية البشرية ، فيتحدى هذا الدور النظر إليه كأداة لتعزيز النمو الاقتصادى ، فكل منهما أهداف وقيم مستقلة لتنمية الإنسان ، وتمثل الثقافة الأساس الاجتماعى لكثير من الأنشطة الاقتصادية الأخرى ، حيث يمتد تأثيرها إلى أنشطة

^(١) أستاذ التخطيط والدراسات المستقبلية بجامعة عين شمس ورئيس التحرير .

مختلفة مثل الأنشطة البيئية والسكانية والسلطة والنفوذ وطريقة العمل في مؤسسات المجتمع المختلفة . للتعليم كذلك قيمة وأهدافه الذاتية المستقلة بجانب دوره الأساسي .

وتأسيساً على هذا كله فقد تركزت أهداف هذه الندوة الهامة حول خمسة أهداف هي :

- تقييم الجهود المبذولة عربياً لتفعيل دور الثقافة والتعليم في التنمية .
- التعرف على إشكاليات الثقافة العربية وخصوصياتها .
- وضع تصورات وتوجهات للإرتقاء بمستويات التفاعل بين مجالي الثقافة والتربية لخدمة التنمية .
- وضع تصور مبدئي لمشروعات تجريبية تعزز التفاعل بين الثقافة والتعليم .
- اقتراح آليات عملية لتفعيل العلاقة بين الثقافة والتربية في العالم العربي .

وقد شارك في أعمال هذه الندوة عديد من المفكرين والتربويين وعلماء الثقافة من مختلف أنحاء العالم ، وفي مقدمتهم للدكترة والأساتذة : حامد عمار ، السيد يسين ، سامي خشبة ، ضياء الدين زاهر (مصر) ، منير فائشة (جامعة هارفارد بالولايات المتحدة) ، وجوس ليتييلو (فرنسا) ومساجد الكيلائي ، ونجيب محفوظ ، وحيد الزري ، وعبد الله بو بطانة ، وصالحه غايش ، وهجازي إدريس ، وأحمد جمال عثمان .

وجاء برنامج الندوة على النحو التالي :

الأحد ١٥ ديسمبر ٢٠٠٢

- الجلسة الافتتاحية .
- الجلسة العامة الأولى : (التنمية العربية والتحديات الثقافية للعولمة) .
رئيس الجلسة : أ.د. محمد دياب الموسى
- المتحدث الأول : د. عبد الله بو بطانة : (العولمة ودور التعليم العالي في التنمية الثقافية)
- المتحدث الثاني : أ.د. حامد عمار : (البعد الثقافي في التنمية العربية) .
- المتحدث الثالث : أ. السيد يسين : (العولمة وتداعياتها الثقافية) .
- الجلسة العامة الثانية : (التعليم من منظور ثقافي تنموي)
رئيس الجلسة : أ. ماجو بو شليبي

المتحدث الأول : أ.د. ضياء الدين زاهر (الوضعية التنموية للتعليم العربي من منظور الإستدامة) .

الفترة المسائية : طاولة مستديرة حول : الثقافة الشعبية كمكون للتعليم - مدخلان أوليان :

أ.د. حامد عماد .

أ.د. سامي خشبة .

الاثنين ١٦ ديسمبر ٢٠٠٢

- الجلسة العامة الثالثة : (دور الثقافة العلمية والدينية في بناء العملية التربوية المستقبلية)

رئيس الجلسة : أ.د. حميد ناصر الزري

المتحدث الأول : أ.د. نجيب محفوظ (الأبعاد العلمية للتربية) .

المتحدث الثاني : أ.د. ماجد الكيلاني (دور الثقافة الدينية في العملية التربوية) .

- الجلسة العامة الرابعة : (دور الأدب والفنون في العملية التربوية)

رئيس الجلسة : أ.د. حماد عمار

المتحدث الأول : د. حجازي لأريس (الأنشطة الثقافية والفنية كجزء أساسي في العملية

التربوية : الواقع والتحديات) .

المتحدث الثاني : أ.د. سامي خبطة (المكونات الإبداعية في الأنشطة التربوية والتطبيقات :

رؤية نقدية) .

- الجلسة العامة الخامسة : (تجارب عربية ودولية ثقافية رائدة) .

رئيس الجلسة : أ. المعيد يسين

المتحدث الأول : د. منير فاشة (تجربة الملتقى التربوي العربية) .

التجربة المصرية : (مشروع القراءة للجميع) .

الثلاثاء ١٧ ديسمبر ٢٠٠٢

- الجلسة العامة السادسة : (تجارب عربية ودولية ثقافية رائدة) .

رئيس الجلسة : أ.د. أحمد جمال عثمان

المتحدث الأول : د. شوقي عبد الأمير (كيفية الإقادة من مشروع "كتاب في جريدة" في

العملية التربوية) .

للمتحدثة الثانية : جوسى ليشيلو (بعض التجارب الأوروبية في تفعيل دور الثقافة في التربية) .

المتحدثة الثالثة : أ. صلاحة غايش (تجربة أندية الفتيات في الشارقة) .

المتحدث الرابع : أ. ماجد بو شليبي (تجربة الشارقة للثقافة) .

- الجلسة السابعة : مجموعات عمل متوازية :

مناقشة عمل المجموعات واستخلاص النتائج .

مناقشة التقرير الختامي وإجازته .

صدور إعلان الشارقة للتالى :

إعلان الشارقة

"دور الثقافة والتعليم في التنمية العربية"

ومن خلال منطلقات ما جرى في الندوة من أوراق ومناقشات:

- إدراكنا لخطورة التحديات التي تواجهها أمتنا العربية والمخاطر والمعوقات التي تعترض مسيرة تنميتها، والتي تفرضها تيارات العولمة ومغفرتها؛
- وإيماننا بقدرة أمتنا العربية على مواجهة تلك المخاطر، وعلى الاستفادة من إمكانات الثورة المعرفية ومن فرصها المتاحة، بغية تعظيم مواردها الإنمائية،
- وتقديرنا للموقع الذي تحتله "الثقافة" كمحور أساسي في عملية التنمية الوطنية والقومية، إذ يؤثر فيها ذلك المحور كما يتأثر بها، مداً وجزراً، تقدماً وانكماشاً؛
- ووعينا بأنه لا يمكن للتنمية أن تؤتى ثمارها إلا من خلال سياقات ثقافية واجتماعية مساندة تنطلق من قيمها وخصوصياتها وتطلعاتها نحو المستقبل؛

- ومتابعة ناقدة للتحولات التي طورت مفهوم التنمية وأهدافها من مجرد كونها عملية نمو اقتصادي، معياره زيادة الدخل القومي الإجمالي، ومن تركيز على مجرد حلول ونماذج تقنية مستخدمة في الخارج دون أن تأخذ في اعتبارها الموروث الثقافي والخصوصية الحضارية للمجتمع العربي، إلى تنمية للبشر وتوسيع لاختياراتهم الحياتية. اجتماعيا واقتصاديا وتربويا في إطار المفهوم الجديد للتنمية البشرية المستدامة.
- وإطلاقا مما يطرحه هذا التحول من نقلة في أهداف التنمية الموجهة نحو إدراكه متجدد لستوجهات حيوية جديدة في الفكر والفعل على اتساع المنطقة العربية، سواء ما يتصل فيها بالبشر كخاية ووسيلة أو في توظيف مختلف الموارد المتاحة المادية والبيئية والروحية.
- وتأكيدا على الأهمية البالغة لدور كل من الثقافة والتعليم في تجسيد كافة القيم التنموية المؤثرة في مختلف المنظومات المجتمعية، تطويرا لها، وتجديدا لنسجها، وزيادة في كفاءتها وفاعليتها.
- وإدراكا لطبيعة الاختلالات والإشكاليات التي تحيط بالمنظومة الاجتماعية، وتغرق أدائها، وتحقيق أهدافها الكبرى، من حيث إنجازها لمهام توفير الثقافة للجميع، والتعليم للجميع، وتوسيع فرص التعليم المستمر مدى الحياة للجميع، فضلا عن عدم الوفاء بتحقيق تكافؤ الفرص للجميع، أضف إلى ذلك القصور والمحدودية في فاعلية الجهود التنموية في معظم الأقطار العربية.
- والالتزام بضرورة معالجة أهم مظاهر التردى في نوعية مخرجات التعليم في ارتباطه بالاحتياجات التنافسية في سوق العمل الدولي، وما يتطلبه ذلك من معارف ومهارات وقدرات على التفكير والتعامل مع مجتمع الإنتاج كثيف المعرفة مما تفرضها متغيرات الموجة الحضارية الثالثة، علميا وتكنولوجيا ومعلوماتيا واقتصاديا،

وتأسيساً على ما سبق

تواصى المجتمعون على التوجهات والأسس التالية الكفيلة بتوثيق التآزر بين ثلاثية الثقافة والتعليم والتنمية، ضمن منظومة عربية متكاملة مستدامة، وعلى تصنيفها في إعلان للشارقة على النحو الآتي:

- (١) لما كانت المعرفة قوة، والقوة معرفة، يصبح من الضروري أن يسعى المجتمع العربي إلى اكتساب المعارف الجديدة والمتجددة، وتمثلها، وضمها، وتوظيفها في تطوير مقومات التربية العربية مما يؤدي إلى تفعيل إمكاناتها في إنتاج معرفة ذاتية، تقترب بها على مراحل في حركتها نحو بلوغ مجتمع المعرفة الذي يلتقي فيه العلم ليتلاقح مع تراثنا الثقافي وخصوصيتنا الحضارية وقيمتنا الدينية. وينجم عن ذلك ما يضاعف من حيوية وطاقات للإنسان العربي ولمعدلات مطرده في مسيرة تنميته. يتمثل فيما تتضمنه من القيم والمعاني والتوجهات التي تحكم مختلف أنشطة التنمية، يصبح التفاعل بين قيم الموروث الثقافي وقيم مجتمع المعرفة ضرورة ملحة لمسيرة الحاضر وصيرورة المستقبل المنشود.
- (٢) أن حركة تطوير التعليم من أجل تعليم المستقبل يتجه في المقام الأول إلى التنمية البشرية وتكوين الإنسان الجديد، بذنياً وعقلياً ومهارياً واجتماعياً وروحياً، لينهل مع القيم الثقافية توماً يدفع بجهود التنمية وتحسين نوعية الحياة بصورة أفضل وأكمل وأجمل.
- (٣) غذا من الأسس الجوهرية في الرؤى المستقبلية لتطوير المجتمع أن تزدهر التنمية حين تصبح هي ثقافة العلم، وحين يصبح العلم ثقافة المستقبل.
- (٤) لم تعد التنمية مقتصرة على مجرد النمو في إنتاج السلع والخدمات؛ بل غذا الوفاء بحاجات الإنسان المادية والاجتماعية والمعنوية والروحية، وتوسيع خيالاته الحياتية، هو الهدف الرئيسي لجهود التنمية، وتعتبر مختلف النشاطات الأخرى وسائل وآليات لتحقيق الرفاه الإنساني.. كما يصبح الإنسان في الوقت ذاته صانع التنمية ومجدد نشاطاتها. وهذا يعني أن تدور جهود التنمية حول الإنسان، دون انتظاره لما قد تجود به عوائد الإنماء الاقتصادي باعتبارها من بين أهم وسائل تحسين أحواله وأحوال بيئته...
- (٥) كذلك تستهدف التنمية البشرية في التحليل النهائي تحقيق "الإصلاص" بين الأجيال حفاظاً على حق الأجيال الحالية من موارد وطاقات وإمكانات. ويرتبط ذلك كله بالتوظيف الرشيد للموارد والعمل على سلامة البيئة وإصحاحها، وصيانتها من مختلف ضروب التلوث البيئي والاجتماعي والسلوكي.

- (٦) لقد أصبح من ضرورات التنمية العربية أن تتلاقح القيم والمعاني الثقافية مع دور التخطيط في خلق القوى المحركة لمسيرة التنمية حضراً ومستقبلاً، وعلى تكوين وعي وبصيرة لقيادة بمختلف متغيرات العولمة وهيمنتها، ومحاولاتها تكميط وقولبة القيم والخصوصيات الثقافية للأمم على نحو كوني، لأحدى المرجعية في طمس معالم تلك الخصوصيات.
- (٧) يقتضى التخطيط الاستراتيجي لكل من الثقافة والتعليم التوسع على البعد "الاقصى" الجغرافي، بحيث تتاح الموارد التنموية اللازمة، بما يؤدي إلى التوسع في توفير فرص متنوعة للثقافة والتعليم لفئات جديدة ومتزايدة من السكان، صغراً وكباراً وكهولاً، إناثاً ورجالاً، حضراً وريفاً وبداية.
- (٨) ومن أبعاد التنمية الثقافية والتعليمية إتاحة مزيد من فرصها، إلى أطول عدد من المستويات مستهدفة تحقيق أهداف التنمية والاستمتاع بتلك الفرص بحيث يغدو التقفيع والتعليم عمليات مستمرة لمدى الحياة.
- (٩) ومن أبعاد التخطيط الاستراتيجي لكل من الثقافة والتعليم العمل على التجويد والارتقاء بتوعية كل منها والتميز في منتجاته ومخرجاته، والسمي إلى التوظيف الأمثل لمنجزات الثورات المعرفية. وبذلك يصبح الإنتاج الثقافي محققاً لإبداعات الأمة العربية، تتكامل فيها عناصر الأصالة مع روافد المنجزات العالمية
- وفي مجال التعليم يتم التركيز على تحول العملية التعليمية من مجرد التعليم والتلقين إلى عملية للتعليم والتعلم الذاتي، وإعادة التعلم مدى الحياة، وذلك في استجابة لتداعيات طوفان المعلومات والمعارف المتدفقة من الثورة المعرفية.
- (١٠) ويتطلب التخطيط والتطوير أيضاً إيلاء مهمات البحث والتقييم في كل من الثقافة والتعليم موقعها الحاسم في إثراء أدوارها الإنمائية، ضماناً لمداد عمليات التطوير والتجديد فيها، سواء من حيث تقييم الأوضاع الحالية أو استشراف التوجهات المستقبلية.
- (١١) إن من أهم مقتضيات البحث إعداد وتدريب الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على القيام بمهام ذلك الجانب من أنشطة التطوير والتجويد؛ مستقلة إمكانات القدرات الإدارية والعلمية والتكنولوجية.

(١٢) إن ثورة المعلوماتية والاتصالية توفر مجالاتها ووسائل فعالة في بناء قواعد للبيانات الدقيقة والمعلومات المتجددة التي تعين على عمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم، الأمر الذي يقتضى من ميلادين الثقافة والتعليم الاهتمام بتأسيس قواعد ونظم للمعلومات. وهذا يتطلب التوسع في تعليم لغاتها ورمزها وتدريب العاملين في كل من مؤسسات الثقافة والتعليم كشرط أساسي من شروط الإبداع الثقافي والتميز في عمليات التعليم والتعلم. ومن مقتضيات الإفادة من تلك الثورة المعرفية والاتصالية، ترويد مواقع العمل والتعليم بأهم آلياتها من الحاسوب وبرمجياته المتاحة أو المعدة لمقاصدها المنشودة إلى جانب شبكة الإنترنت، هذا إلى جانب الإفادة للناقد من برامج الإذاعة والتلفزيون والفضائيات.

(١٣) العمل على تجويد وتطوير المؤسسات الثقافية والتعليمية الحالية والسعى نحو صياغة وإحداث بسنى جديدة لها ومعها لتلائم ضرورات التحول نحو مجتمع المعرفة، ونعظم إمكانيات وعوائد مختلف المؤسسات الثقافية والتعليمية.. وتأتي في مقدمة هذه الأشكال التنظيمية "البنى الشبكية" غير الرأسية وغير البيروقراطية الجامدة تلك التي توسع فرص التفاعل والتواصل والتعسيق والاستخانة للتبادلة بين مختلف أطراف العمل الثقافي والترتوي، وبهذا بنفسه للمبادرات والمشاركات الحقيقية في اتخاذ القرار لكافة الأطراف المعنية بالمؤسسات الثقافية والتعليمية.

(١٤) ويشمل التطوير الاستراتيجي مختلف أنواع التغيير والإنتاج الثقافي من الآداب، والفنون، والثقافة الجماهيرية، والثقافة العلمية، وثقافة المواطنة، والثقافة الدينية. هذا إلى جانب ما توفره المكتبات الحديثة، والمتاحف، ودور النشر، والمنشآت والروابط الثقافية والعلمية، من نشر وترسيخ للقيم الإنمائية الممهدة لبزوغ مجتمع المعرفة العربي. ومن الضروري كذلك أن يؤخذ بعين الاعتبار ما تطرحه وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة، من قيم في برامجها ورسائلها بحيث تتكامل مع الأهداف والقيم التي تحتضنها المؤسسات الثقافية والتعليمية، النظامية وغير النظامية.

(١٥) وفي مجال مضمون المؤسسات التعليمية يقتضى الأمر للتوازن بين مجالات المعرفة المختلفة إنسانية واجتماعية وعلمية وروحية، وإلى إدراك ما بينها من علاقات في المنهج والمضمون. كذلك ينبغي توجيه اهتمام خاص بعلم المستقبل من الرياضيات والعلوم

الطبيعية والبيولوجية واللغات الأجنبية والمهارات للتكنولوجية، بما يمكن للمواطن من الارتقاء بإنتاجه المادى والمعرفى وقدراته الثقافية فى السوق العالمى الموحدة.

(١٦) ومع ما تفرضه العولمة من فرص للتزود بمنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية، إلا أنها أظهرت فى السنوات القليلة الماضية ما يمكن أن تحدثه من آثار سلبية بفعل توجهات الهيمنة من القطب الأحدى للنظام العالمى الجديد وما قد يفرضه من ضغوط على طمس معالم الهوية الثقافية التى يرى أنها قد تسعى إلى مقومة توجهاته ومصالحه. وقد اتضح ذلك فيما تمارسه القوى المهيمنة من ضغوط مباشرة وغير مباشرة فى أنواع الإنتاج الثقافى، وفى مناهج التعليم، وبخاصة فى تعليم الدين واللغة العربية والتاريخ. وينبغى أن تواجه بحزم مثل تلك الضغوط التى تقدم باسم الحداثة والتقدم، والتى تسمى فى نهاية التحليل إلى تهديد قيم تراثنا الثقافى ومعانيه ودلالاته، ومعوقات تماسكنا الاجتماعى وإضعاف العروة الوثقى بين الأقطار العربية، مما يحول دون حوار الحضارات على أساس للندية والاحترام المتبادل.

(١٧) أضف إلى ذلك أن كلا من المجالين الثقافى والتعليمى يعتبر تنمية الخيال وحرية التعبير منطلقاً أساسياً لعمليات التفكير فى مؤسساته منذ مرحلة للطفولة المبكرة. هذا فضلاً عن الاهتمام بتنمية التفكير العلمى بمختلف مقارباته ومناهجه، وتنوع عملياته من نقد وتطويل وتركيب ومقارنة وتقويم وعلاقات منظومية، وصولاً لتنمية قدرات الابتكار والإبداع، والتفوق لقيم الإتقان والمثابرة والاتساق والجمال.

(١٨) وفى مجال الارتقاء بالتفكير وطاقته تتجلى أهمية مهارات "التوقع" والتحسب، والتفاوض مع المستقبل، مما يمكن المتعلم والمتف من مواجهة المواقف الجديدة فى عالم مجابهة أكثر من معارفه، كما يمكن من تنمية مهارات "التشارك" والتعاون فى العمل الفريقى، كأساس للتقدم البحوثى والمعرفى والإنجاز العلمى.

ويتضمن ذلك المجال فى تنمية التفكير الاهتمام بمهارات "التواصل" بكل أشكالها الشفهية والمعرفية والعددية والانتراضية والجغرافية والفنية والإبداعية، كما يتضمن مهارات "التعامل مع المعلومات" البسيطة منها والذكية، وإدارتها وتقبل ثقافة الآخرين والتعامل الإيجابى معهم.

(١٩) وتستكمل عمليات التطوير الاستراتيجي إيلاء أهمية خاصة لممارسة عمليات التقويم والمراجعة لمؤسسات وبرامج الأنشطة الثقافية والتعليمية واعتماد معايير عالمية إلى جانب المعايير الوطنية والقومية، تكون أساسا للحكم على مدى فعالية أداءات هذه السياسات وعلمية تنفيذها، ومن الضروري أن تنشأ مؤسسات فنية وعلمية متخصصة لها سلطة القيم يمثل هذه المراجعات، ومتابعة الأنشطة وتقويمها.

(٢٠) ومن مسئوليات التخطيط والتطوير الاستراتيجي الاهتمام بنوى الاحتياجات الخاصة والمحرومة مما يقتضى توفير الشروط اللازمة لتنمية قدرات هذه الفئات بما يتناسب مع ظروفه وإعاقتها وأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية. وينطبق ذلك على كل من مجال الثقافة والتعليم فيما يتعلق بالرعاية التى تنتج لهم لهذه الفئات الاندماج والإنتاج فى الحياة العادية لمجتمعاتهم.

ويدخل فى فئات نوى الاحتياجات الخاصة الأطفال والشباب من نوى المواهب والاستعدادات وبلوغها المتنامى.. إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه. وإذا كانت رعاية المعوقين والمحرومين ضمن دائرة الحقوق الإنسانية لهذه الفئة فإن رعاية الموهوبين تقع كذلك فى هذه الدائرة، من حيث حقوقهم فى تنمية طاقات القيادات المتميزة والمبدعة التى تتطلبها التنمية البشرية التى تقود عملية التنمية المستدامة والقدرات التنافسية فى سوق العمل العالمية.

(٢١) تمثل المرأة فى التنمية العربية قوة هامة فى تنمية المجتمع وموارده المادية والبشرية فهى شريكة الرجل حياة ومصير، وهى عنصر هام فى تكوين الأسرة وفى الإنجاب وفى رعاية الأطفال. وهى فى مجتمعاتنا تمثل نصف مجموع السكان كما يمكن أن تمثل نصف مجموع القوى العاملة المنتجة. ولديها من الخبرات والقدرات التى يمكن أن تسهم بها فى صنع القرار ولتخاذده فى مختلف مجالات التنمية، فضلا عما يمكن أن تسهم به فى التعبير عن الاحتياجات الخاصة للقطاع النسائي ومتطلباته فى العيش الكريم، ومن ثم ينبغى أن تسعى المؤسسات الثقافية والتعليمية إلى إعدادها وتدريبها وإتاحة الفرصة الكاملة للمشاركة فكريا وخبرة وممارسة فى تنظيم شئون الإدارة على مختلف المستويات. إن المرأة شريكة فى فضاء التعليم للجميع، والثقافة للجميع، والتعليم والثقافة مدى الحياة للجميع.

(٢٢) إن مسيرة التنمية العربية تتطلب قوانين وقواعد وإجراءات إدارية ومؤسسية مرنة ومتطورة مع مختلف قضايا التنمية الاجتماعية، كما تتطلب قضايا التنمية مشاركة مختلف العاملين في تلك المؤسسات بجهودهم الإيجابية الواعية بأهداف مختلف المؤسسات الثقافية والتجارية. ومع أهمية قواعد التنظيم الإداري في إدارة تلك المؤسسات فإن المطلوب تكوين قيادات إدارية ذات مبادرات تتشدّد للتجديد والفعالية في عمل تلك المؤسسات إذ لا تتحقق أهداف المؤسسات من مجرد الالتزام بالجملة باللوائح، وإنما تتطلب من القيادات الإدارية أن تخلق جواً يتيح لكل فرد أن يقدم أفضل ما عنده، في معنى تعاوني مشترك، ومبادرات إبداعية في إدارة تلك المؤسسات.

(٢٣) تتيح التكنولوجيات الحديثة أدوات ووسائل تسهم في إحكام التنظيم المؤسسي وفي كفاءة وفعالية أدائه، ومن ثم كان توظيفها وسيلة هامة في تيسير عمليات التنمية وتوجيهاتها. كما تتطلب الإدارة الرشيدة التدريب والتنمية المهنية والإدارية وإعادة للتدريب، لمختلف فئات العاملين في ضوء الشروط الأساسية لتحقيق أهدافها.

(٢٤) وفي ضوء متغيرات ثورة المعرفة يصبح المعلم الطائفة المحركة لعمليات التعليم والتعلم، ويتغير دوره من مجرد الملقن إلى دور المرشد والموجه والمعد لبيئات التعليم والتعلم الذاتي والمشجع لاستئثار الحوار والتساؤل والتفاعل مع المتعلمين، وإفساح المجال لتنمية قدراتهم وطاقاتهم المتنوعة.

(٢٥) وقد أثبتت نتائج علم النفس الحديث ضرورة تنويع وتقريب مواقف التعليم/التعلم وعملياتها، إذ لم يعد مفهوم الذكاء قاصراً على الذكاء العقلي المجرد وإنما اتسع ليشتمل أنواع الذكاء الاجتماعي واللفظي والحركي والعقلي والفني، مما يستوجب أن تقوم العملية التعليمية بتنمية مختلف هذه الذكاءات والمواهب. وفي ضوء ذلك كله ينبغي إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا ليتمكن من القيام بالمهام الجديدة والمتجددة في تنمية قدرات الطلاب المتنوعة مما يخصص مساعي التنمية البشرية، في مسيرة التنمية الشاملة المستدامة.

(٢٦) ومع تزايد المهام والمسؤوليات التي ينتظر أن يقوم بها المعلم في سياق المتغيرات المختلفة أصبح من الضروري أن يعاد النظر في إنصافه وفي التقدير المستحق لرسالته،

وذلك من خلال مراجعة نظام المرتبات والحوافز ومختلف أنواع التشجيع لجهوده، كذلك يقتضى التأكيد على إنصاف المعلم وتقدير مكانته الاجتماعية وتبجيلها فى سياق مختلف المهن الأخرى، وهو منظور ضرورى ولازم لتكريم دوره فى التنمية البشرية. بيد أن يتجاهل تلك الشروط سوف يعوق المسيرة المنشودة لتطوير المنظومة التعليمية فى تكوين الإنسان العربى الجديد.

(٢٧) ومما يثرى عمليات التطوير والتجديد فى مؤسسات التعليم والثقافة فتح المجال للتجارب والمحاولات الإبداعية المتنوعة والإفادة من التجارب الرائدة التى تتوافر فى مختلف الأقطار العربية ومن بينها تجربة "مشروع اليونسكو" كتاب فى جريدة "مشروع القراءة للجميع" فى تنقيف الأسرة، وغيرها من المشروعات المماثلة التى تساهم فى تزويد القارئ العربى بمواد تعليمية وتنقيفية بتكلفة مالية ميسرة. هذا فضلا عن أهمية الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة فى إثراء مجالات الثقافة وتعليم الكبار. ولعله من المفيد توظيف ذلك الإنتاج الإبداعى فى قاعات الدرس وفى البرامج الثقافية مما يؤدى إلى تعميق الفائدة على أوسع نطاق.

(٢٨) وفى هذا الصدد ينبغى تشجيع المبادرات وتبسيط اللغة العربية والاهتمام بتوظيفها لتكون أداة فعالة للتعليم والتعلم والتنقيف فى مختلف مجالات المعرفة، وبخاصة فى التخصصات العلمية والتكنولوجية والاتصالية، ويستدعى هذا تشجيع "التعريب" لكى تصبح اللغة العربية لغة لاكتساب مضامين الثورة المعرفية والبحث والتطوير فى نطاقها.

(٢٩) أن مسؤولية تطوير التعليم والثقافة من أجل تنمية عربية علمية إنسانية متطورة تستهدف توسيع خيارات المواطن العربى وتنمية طاقاته ومواهبه فى المقام الأول والأخير، مسؤولية جماعية لمختلف أقطار الأمة العربية.

ومن ثم كان من الضرورة أن نتواصل وتتلمى جهود العمل العربى المشترك فى تلك المجالات الإنمائية وأن يوفر لها من الطاقات والموارد البشرية المتخصصة فى ميادين العمل التنفيذى وفى مراكز الدراسات والبحوث. هذا فضلا عن أن للعمل العربى المشترك فى حاجة إلى استئدلة دعم القيادات السياسية لمختلف الجهود الوطنية والقومية، وتعزيز ذلك الجهود بالتعاون مع المنظمات العربية الإقليمية ويستلزم كذلك تعظيم مبادرات ومشاركات وجهود منظمات

المجتمع المدني والهيئات التطوعية ودعمها وتمكينها من القيام بإسهام جاد في مسيرة التنمية العربية.

(٣٠) وفي سياق التعاون العربي يتضمن الأمر بالضرورة توثيق التعاون مع منظمات الأمم المتحدة والمنظمات الدولية المعنية بتوفير الخبرة والدعم والعون لاحتياجات التعليم والثقافة والتنمية في إطار احتياجات التقدم للتنموى العربي.

وختاماً

يوصى المجتمعون في هذه الندوة بالسعي إلى تشكيل لجنة من خبراء الأقطار العربية وممثلي المنظمات العربية الإقليمية، وبأن تسند إلى الجهات الثلاثة المنظمة لهذه الندوة مهمة متابعة تكوين تلك اللجنة، ووضع إطار لما تستلزمه المتابعة من إجراءات واتصالات وتنظيمات وعمل مستقبلي تعزيزاً لأهداف (إعلان الشارقة) في تطوير إنسان جديد للتنمية عربية متجددة ومستدامة.

والله ولي التوفيق



مؤتمر
إدارة الأزمة التعليمية في مصر
٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢
دار الضيافة - جامعة عين شمس - القاهرة

د. عصام توفيق قمر^(١)

نظراً لخطورة أزمة البطالة واستمرارها كأزمة مزمنة عقدت وحدة أ. د/ محمد رشاد الحملاوى لبحوث الأزمات بكلية تجارة جامعة عين شمس مؤتمرها السنوى السابع حول (إدارة الأزمة التعليمية فى مصر) ، والذي انعقد فى ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢ بدار ضيافة جامعة عين شمس بالقاهرة .

وفى ظل رعاية أ. د / مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى ، و أ. د/ صالح هاشم رئيس جامعة عين شمس ، تم تنظيم هذا المؤتمر الذى لشمئلى على (٧) جلسات تم خلالها مناقشة قضية إدارة الأزمة التعليمية فى مصر من مختلف الأبعاد والرؤى . واستعرض المؤتمر عدة قضايا منها :

- قضية أثر تكلفة الدروس الخصوصية على العائد الخاص من الاستثمار فى التعليم ، حيث تعد أزمة الدروس الخصوصية مرض تربوى خطير يستنزف مليارات الجنيهات تدفعها الأسر المصرية سنوياً .
- علاقة نظم التعليم الحالية بأزمة البطالة ، وتخطيط القوى العاملة ، ومناقشة تقييم تجارب محو الأمية .
- تقييم مدى الاستفادة من تكنولوجيا التعليم والتدريب ، والتعليم عن بعد ، ذلك أن تطوير التعليم ضرورة حتمية ، وهو يمثل للدعامة الأساسية لأمن مصر القومى فى ظل المتغيرات العالمية المتلاحقة التى تتطلب تعليماً متميزاً .
- كما ناقش المؤتمر استراتيجيات وأساليب تطوير المناهج وطرق إعداد المعلم ، وكذا نظم الجودة فى التعليم .

^(١) باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

- وقد توصل المؤتمر إلى مجموعة من التوصيات أهمها :
- الحاجة إلى إعادة هندسة خريطة الاستثمار في التعليم ، وتحديد مجالات العجز والفائض وتحديد استراتيجية تسمح بالتدفق المستمر للعمالة الأجنبية .
 - حماية التطوير الشامل للتعليم ، والتحول من التبعية التعليمية إلى الوطنية والاستقلالية التعليمية .
 - تكوين وتقوية العديد من منظمات المجتمع المدني وتشجيعها على المشاركة الفعالة في تحقيق نهضة تعليمية .
 - التقويم المستمر لكفاءة النظام التعليمي ، حتى يمكن التعرف على معوقاته ، والعمل على التخلص منها في أقرب وقت منها .
 - إعداد الطلاب وتأهيلهم وتدريبهم للعمل في القطاعات المختلفة المرتبطة بدراساتهم وتخصصاتهم المتنوعة ، وتوفير فرص عمل سريعة ومؤقتة يحصلون عليها فور تخرجهم إلى أن يتم توفير فرص عمل أخرى مستقرة ودائمة .

Contents

- **Articles in Arabic:**
- **Editorial** **Editor – in – Chief** **4**
- **Researches & Studies :**
- Investment and Marketing of Scientific Research in Universities.
Dr. Rashed Elqasby **9**
- The Effectiveness of Cooperative Learning on Developing Creative Thinking .
Dr. Hamad B. Agmy **45**
Dr. Fahed K. al - Lamee
- The Effectiveness of Utilizing The Language Lab in Memorizing The Glorious Qur' an and Evaluating Students' Oral Performance .
Dr.Mohmed El - Sayed **71**
- Handicapped Education : Obstacles and Solutions .
Dr. Samiha Abo el- Nasr **99**
Dr. Hanan Radwan
- Teaching Deaf Students in Universities : A Comparative Study .
Dr. Mohmed Gouda **177**
- Encyclopedia of Education and the Future :**
- Robot Technology : Potentials and Problematics .
Dr . Dia Zaher **241**
- **Education Movement.**
- **Conferences .** **247**

**Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development**

**Editor - In - Chief
Dr. Dia EL- Din Zaher**

**Editorial Managers
Dr. Moustafa Abdel El-Kader ziada
Dr. Nadia Yossef Kamal**

**Editorial Counsetors
Dr. Ahmed El-Mahdi
Dr. Hamed Ammar**

**Editorial Counselors
Dr. Hassan El-Balewy
Dr. Al. Helaly Al. Sherbieny
Dr. Rafica Hammoud
Dr. Zeinab El - Naggar
Dr .Shaker Rezk
Dr. Medhat Al. Nmr
Dr. Ali Khalil Moustafa
Dr. Mohamed Al - Ansary**

**Editorial Secretary
Mr. Moustafa Abdel Sadek**

**All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse
Zaher-Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0105102391**

Future of Arab Education

**Volume 9
No.28
January 2003**

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development**

**With :
Arab bureau of
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University**

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة

■ تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأكاديمية الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى.

■ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل، وخاصة في الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، وغيرها. وتهتم المجلة بالمبشرين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص علي التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.

■ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، علي ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.

■ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والانشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة

■ يقدم البحث مطبوعاً علي الآلة الكاتبة من نسختين مرفقاً به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية.

■ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في حجم (الكوارتو) علي وجه واحد، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر. وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير علي شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.

■ ما ينشر بالمجلة لا يجوز نشره في مكان آخر، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.

■ تعرض البحوث المقدمة للنشر - علي نحو سري - علي محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبيده المحكمون.

المصادر والهوامش

■ يشار إلى جميع المصادر العربية ضمن البحث بذكر اسم المؤلف الأول والأخير، وسنة النشر، ووضعها بين قوسين مثل (محمد الفخام، ١٩٨٢)، في حين يشار إلى الاسم الأخير للمؤلف فيما يختص بالمراجع غير العربية مثل (Masini, 1993).

■ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة أبجدياً حسب الأسلوب التالي:

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر)، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر، رقم الطبعة، أرقام الصفحات.
البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات.

الجدول (إن وجدت): تكون مختصرة بقدر الإمكان، وفي أعلى الصفحة، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلاه.

الأشكال (إن وجدت): تكون واضحة تماماً وبالحبر الشبني والسبك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل.

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 9

Number 28

January 2003

- * **Investment & Marketing of Scientific Research in Universities**
Dr.Rashid El.Qasaby
- * **The Effectiveness of Cooperative Learning on Developing Creative Thinking**
Dr.Hamad B. El.Ajmy
Dr.Fahd Khalaf El.Lameen
- * **The Effectiveness of Utilizing the Language Lab on Memorizing the Glorious Qur'an and Evaluating Student Oral Performance**
Dr. Mohammad El.Sayed
- * **Handicapped Education : Obstacles and Solutions**
Dr. Smalla Abu El. Nusr
Dr. Hanan Radwan
- * **Teaching Deaf Students in Universities :A Comparative Study**
Dr. Mohammad Gouda

Encyclopedia of Education and Future

Robot Technology : Potentials and Problematics

Dr.Dia Zaher

**Sharjah Declaration
The Role of Culture and Education
in the Arabic Development**

**Prospective - Book Review, Symposia and Conferences,
Education Pioneers, Open Forum, Educational Experiences,
New Publications**